

Anais

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL E IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

*“Políticas Educacionais para o meio rural
na América Latina”*

26 a 28 de julho de 2017

Universidade Federal de São Carlos
Campus São Carlos

Inscrições: 01 de novembro de 2016 a
31 de março de 2017

Inscrições e mais informações em: www.semgepec.ufscar.br

Realização:



Apoio:



ISSN: 2526-7965

SUMÁRIO

TRABALHOS COMPLETOS	8
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	9
A FORMAÇÃO DIFERENCIADA E DESIGUAL DE TRABALHADORES PARA O AGRONEGÓCIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE LOUIS ALTHUSSER.	20
CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD CAMPO) NAS ESCOLAS RURAIS DE UBERLÂNDIA/MG 28	
A EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO NA LUTA DE MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL E EM GOIÁS	37
DIMENSÕES FORMATIVAS DO PIBID INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	52
PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES NOS VESTIBULARES DE 2014 E 2016 NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFRR -HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA	65
INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS	74
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS RURAIS	87
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS NO CAMPO NA BAHIA ..	100
ESCOLAS DO CAMPO EM “TEMPOS DE INCLUSÃO”: PROPOSTAS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS	115
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CAMPO DE DISPUTA TEÓRICA	127
A ALTERNÂNCIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: O CASO DE ABELARDO LUZ - SC	137
A IGUALDADE DE GÊNERO NA PEDAGOGIA DO MST	149
A PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA NO MST E AS RELAÇÕES DE PODER E DE SUBJETIVIDADE: ESTUDO DE CASO DO ASSENTAMENTO ANDER RODOLFO HENRIQUE - DIMANANTE D’OESTE PARANÁ	161
A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS	176
MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO	191
O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO	205
O PROCESSO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DAS MULHERES AGRICULTORAS DA LINHA CERRO DA LOLA DO MUNICÍPIO DE TOLEDO-PR.....	216

O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DE GUANAMBI, BAHIA: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO CAMPO SOBRE UMA ESCOLA NUCLEADA NA CIDADE.....	226
OLHARES DE CRIANÇAS DO CAMPO SOBRE A ESCOLA NUCLEADA NA CIDADE DE GUANAMBI-BA: IMPLICAÇÕES NA VIDA ESCOLAR E COTIDIANA	240
A CENTRALIDADE DO TRABALHO EM PROJETOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROJETO CULTURA AMBIENTAL NO TERRITÓRIO CAIPIRA	256
APORTES Y REFLEXIONES DESDE LA CONCEPCIÓN BIOPOLÍTICA DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN DISEÑO TECNOLÓGICO. UNA EXPERIENCIA COLOMBIANA.....	271
AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2015	282
CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO A PARTIR DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DO INSTITUTO AGROECOLÓGICO LATINO AMERICANO AMAZÔNICO (IALA AMAZÔNICO).....	296
EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO, ENSINO SUPERIOR E TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E CONQUISTAS NESSE CENÁRIO	307
AS PRÁTICAS DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA CAMPONESA	322
A MÚSICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFT CAMPUS DE ARRAIAS.....	335
OLHARES DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE URANDI – BA	349
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CAMPO	363
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS	379
TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MODULAR	389
CORPO, EDUCAÇÃO E CAMPO: ALGUMAS LEITURAS.....	401
O MST NA GESTÃO DA ESCOLA ITINERANTE INSTITUCIONALIZADA PELO ESTADO NO PARANÁ	411
PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR	426
POTENCIALIDADES E LIMITES DA DIMENSÃO IDEOLÓGICA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO MOVIMENTO ZAPATISTA E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA ..	440
EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO DE TERRITÓRIO	455

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO A PARTIR DOS ASSENTADOS DE SÃO DOMINGOS DOS OLHOS D'ÁGUA NO MUNICÍPIO DE MORRINHOS (GO)....	468
DESAFIOS ENFRENTADOS PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ITAPEVA, SUA CONCEPÇÃO E EFETIVIDADE COMO POLÍTICA PÚBLICA/ESTATAL.	479
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE PIRACANJUBA/GO.....	489
EDUCAÇÃO NO CAMPO COMO FORMA DE COMBATE A PLURIATIVIDADE NOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS RURAIS.	503
ESTADO DA ARTE: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO CIENTÍFICO BRASILEIRO.....	514
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PÓS LDB 9394/96.....	527
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS SUJEITOS DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	539
POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS COMUNIDADES INSULARES NO MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA	554
PRODUÇÃO AGRÍCOLA FAMILIAR: EXPERIÊNCIAS MATERIALIZADAS EM TERRITÓRIO GOIANO.....	564
A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A ARTICULAÇÃO DA ESCOLA DO/NO CAMPO COM A COMUNIDADE LOCAL - CAMPO GRANDE/MS	581
EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO ESTADO DE MATO GROSSO	597
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFG-CATALÃO E O LETRAMENTO DIGITAL: POSSIBILIDADES A PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	612
ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GOIÁS.....	626
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM BUSCA DE ELEMENTOS PARA ANÁLISE DO QUADRO ATUAL NO BRASIL	640
O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU	654
“NÃO VOU SAIR DO CAMPO PARA PODER IR PARA A ESCOLA, EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA”: INCERTEZAS DE UM FUTURO DA ÚLTIMA ESCOLA NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CÂNDIDA-BA	666
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PARANAGUÁ A PARTIR DO ESTUDOS DE SUAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES (1830 A 1889).....	678
BIBLIOTECA DA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES: UM OLHAR SOBRE A SUA CONSTRUÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA (2016-2015)	696

RURALISMO PEDAGÓGICO EM SERGIPE: REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO RURAL PRESENTE NO PRIMEIRO MANDATO DO GOVERNADOR JOSÉ ROLLEMBERG LEITE (1947-1951).....	710
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	721
TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA SEM TERRA FORMADA NA CONCEPÇÃO DA PEDAGOGIA LIBERTADORA.....	722
INCLUSÃO DIGITAL PARA JUVENTUDE RURAL: EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE OLHO NA TERRA EM SANTA CATARINA.	737
PET CONEXÕES AGROECOLOGIA: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E TROCA DE SABERES EM ASSENTAMENTOS NA REGIÃO DE SOROCABA/SP.....	742
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO OU NO CAMPO E SUA EFETIVIDADE COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	747
TRANSFORMAÇÕES TÉCNICO-PRODUTIVAS NA PRAIA DA LONGA/RJ.....	753
INSERÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NO ENSINO BÁSICO DA ZONA RURAL	758
MEMÓRIAS E AFETOS: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICA CAMPONESA A PARTIR DA FOTOGRAFIA	763
A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL FERNANDO GOMES DE AZEVEDO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ELEVAM A AUTOESTIMA DOS ALUNOS E COMUNIDADE DO ASSENTAMENTO DO MOCAMBO – ANDARAÍ, BA.....	768
FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA EM TRÊS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARRAIAS/TO: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA INOVADORA.....	773
LICENCIATURA DO CAMPO E SEUS ENFRENTAMENTOS: O CIENTÍFICO E O SENSO COMUM SE CONECTANDO.....	778
FORMAÇÃO DOCENTE, MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS DE ENSINO: PARA ALÉM DA LÓGICA PRODUTIVISTA DE CURRÍCULO	783
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/PIBID (EDUCAÇÃO DO CAMPO) PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	788
RESUMOS EXPANDIDOS	798
CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO E CULTURA AFRODESCENDENTE NO MUNICÍPIO DE PIRACANJUBA/GO: A ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA ANA LAURA	799
O PAPEL DO JOVEM NA AGRICULTURA FAMILIAR NO ASSENTAMENTO SEPÉ TIARAJÚ – SP	804
A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO NA GESTÃO DOS CURSOS DO PRONERA.	808

EDUCAÇÃO NO CAMPO E CONDIÇÕES DE ACESSO À ESCOLA: DIAGNÓSTICO DOS MEIOS DE TRANSPORTES PARA O ACESSO À ESCOLA NO ASSENTAMENTO GUARANI.....	813
AVANÇOS E DESAFIOS EM, UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO VERSOS AOS MARCOS LEGAIS.....	818
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATÃO/SP – A INCLUSÃO NAS ESCOLAS RURAIS E URBANAS	823
IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM CONTEXTOS CONCRETOS DE FORMAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES	828
ORALIDADE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO	833
CURRÍCULO E PROPOSTAS ESPECÍFICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESTADO DA ARTE (2010-2016).....	839
O PROJETO LOGOS II E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO NO ESTADO DE RONDÔNIA (1976 – 1994).....	845
CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA CEPAR – ARRAIAS-TO	850
ENSINO COLETIVO DA FLAUTA DOCE: FERRAMENTAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DO CAMPO.....	855
INICIAÇÃO MUSICAL EM GRUPO POR MEIO DA FLAUTA DOCE	859
O TEMPO DE PENSAR E O TEMPO DE FAZER DOS MONITORES DA EFA DE PORTO NACIONAL, TOCANTINS, NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.	864
REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA COM ÊNFASE NA SEXUALIDADE NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TOCANTINS	869
PARÂMETROS DE ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS RURAIS DE QUATRO REGIÕES DO ESTADO DE SÃO PAULO	874
TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL E JUVENTUDE DO CAMPO: contribuições para o fortalecimento da Educação do Campo	879
FECHAMENTO DE ESCOLAS DO/NO CAMPO: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARA PROJETOS DE AUTOEDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO	884
DIREITO À EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	890
O CONCEITO DE TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA SEGUNDO MARX.....	894
PARCERIAS AGROINDUSTRIAIS E REFORMA AGRÁRIA: UM MOVIMENTO DE CONTRADIÇÃO NO PROCESSO DE LUTA PELA TERRA	899

PROCESSOS FORMATIVOS DO FEMINISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE SITUACIONAL DAS MULHERES NO ASSENTAMENTO MARIA DA CONCEIÇÃO (ORIZONA-GO)	902
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, EM ABAETETUBA	907
ESCOLAS DO CAMPO E ESCOLAS URBANAS	913
O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES	918
EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICA PÚBLICA E SUA RELAÇÃO COM O PODER PÚBLICO	922

TRABALHOS COMPLETOS

EIXO TEMÁTICO: Educação no Campo: Movimentos Sociais.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

MAGNO NUNES FARIAS

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Bolsista CAPES. E-mail: magnonfarias@hotmail.com

WENDER FALEIRO

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

RESUMO

A Educação do Campo surge a partir dos movimentos sociais do campo, que buscam consolidar uma movimentação sociopolítica e cultural pela luta por uma educação que seja DO campo. Dentro dessa luta está o campesinato negro. O objetivo desse trabalho é discorrer sobre a importância da Educação do Campo olhar para as relações étnico raciais. Busca-se realizar reflexões, a partir do levantamento de um referencial bibliográfico. A Educação do campo deve olhar de maneira mais intensa para relações étnico-raciais, pois existe um campesinato negro, que deve ser pautado de maneira mais específica, sobre seus processos históricos e culturais não só como camponeses, mas como sujeitos negros. Esse movimento se encontra como um espaço potente e que necessita realizar essas discussões, para que assim seja efetivo o projeto de uma educação libertadora.

Palavras-chave: Educação do Campo; Relações étnico-raciais; identidade negra.

INTRODUÇÃO

Educação do Campo e Campesinato Negro

A Educação do Campo surge a partir dos movimentos sociais do campo brasileiro, constituído pela classe trabalhadora do campo, que busca consolidar uma movimentação sociopolítica e cultural por uma educação que seja DO campo e não PARA o campo (CALDART, 2012). Sua base tem como ponto central a luta pela democratização do conhecimento e da terra, e busca a desconstrução de processos de inferiorização epistemológica, cultural e social do viver e existir no campo. Assim, a Educação do Campo se

constrói a partir de uma perspectiva decolonial, libertadora e conscientizadora¹, almejando um projeto societário pautado na classe trabalhadora do campo, e também das cidades. “Na sua origem, o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido...” (CALDART, 2009, p.41, grifos da autora).

A Educação do Campo se caracteriza como um movimento em construção, que procura um paradigma teórico e político que superem concepções hegemônica marginalizadoras, urbanocêntricas e etnocêntricas, ou seja, padrões de poder que inferiorizam o campo. Pautando-se e lutando por uma Educação do Campo onde os povos do campo sejam valorizados em suas diversas dimensões, como sujeitos com infinitas experiências e construção de conhecimento, cultura e alternativas de vida que devem ser valorizadas. Tendo o campo como espaço que está em pelo movimento epistemológico, oncológico e educativo (CALDART, 2008; 2009)

Dentro os povos que lutam pela Educação do Campo, está o campesinato negro, que compõem o campo brasileiro de forma heterogenia, nos quilombos, comunidades rurais negras, nos movimentos sociais do campo, são os trabalhadoras e trabalhadores do campo, assentamentos, ou seja, estão nos diversos espaços que marcam o território camponês brasileiro. Assim, estamos aqui nos referindo aos sujeitos negros do campo, que dentro desse espaço elaboram “[...] formas específicas de ser e existir enquanto camponês e negro” (GUSMÃO, 1990, p.26). Desta maneira, aqui falamos se sujeitos que estão se construindo e possui suas vivências, historicidade, ancestralidade e cultura marcada pelas questões de ser camponês e ser negro, pois essa dupla identidade estrutura suas vidas cotidianas, suas relações com o mundo.

Relações étnico-raciais e Educação

As relações étnico-raciais são demarcadas por diversas formas de opressão e desigualdade, que possuem origem desde a colonização da África, e o sequestro do povo negro africano para terras brasileiras, a escravidão. Assim, “mediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão” (NASCIMENTO, 1978, p.48). Desta forma, esses processos de opressão, dominação e violência ainda cortam a

¹ Entendendo esses conceitos dentro da compreensão Freireana.

existência do negro hoje a partir das diversas facetas do racismo e a desigualdade racial que marcam o contexto atuais, inclusive a educação.

Sendo assim, o racismo é característica que marca as relações étnico-raciais, e atingem a população negra brasileira, sendo ele um comportamento fundamentado nas características raciais e étnicas (cor de pele, cabelo, cultura, ancestralidade, entre outros). O racista crê na concepção que existem raças inferiores e superiores, um exemplo dessa postura foram as teorias elaboradas para legitimar a escravidão dos povos negros no século XIX, e todo processo de exclusão e discriminação racial que os sujeitos negros sofrem até os dias atuais. O racismo pode ocorrer em circunstâncias individuais (cometido por um indivíduo contra outro) e institucionais (serviços escolares, de saúde, etc., com apoio direto ou indireto do Estado), legitimando os preconceitos raciais e a prática da discriminação (MUNANGA e GOMES, 2016). Assim, o racismo marca a existência do povo negro no Brasil, e exige estratégias de luta e resistência histórica para esses sujeitos serem visto como humanos.

Nesse processo, o racismo gera um abismo racial ou desigualdade racial, que são apontados, por exemplo, sobre diferença da escolaridade, do emprego e moradia entre sujeitos negros e brancos, e acaba comprovando a existência de uma desigualdade racial no processo de acesso ao sistema educacional, e que os negros ocupam postos de trabalho desqualificados e precarizados com piores remunerações, moram em território periféricos, ou seja, os negros possuem condições de vida mais precárias quando comparadas com a de sujeitos brancos (GONZALES e HASENBALG, 1982; MUNANGA e GOMES, 2016).

Além disso, as práticas do racismo realizam um processo de incorporação da inferioridade no sujeito negro, pois a construção do branco enquanto belo, inteligente, superior e ideal inviabiliza a construção do empoderamento e da Identidade Negra. Esses aspectos geram as dificuldades no negro em aceitar suas características físicas negras, sua cor, sua ancestralidade, cultura, história, sua beleza, sua potencialidade. Assim, o racismo individual e institucional faz com que o sujeito negro incorpore o complexo de inferioridade e a ausência de consciência política e histórica sobre si enquanto raça e etnia (MUNDANGA, 2009; FANON, 1969). O racismo despoja em múltiplas dimensões, que inviabiliza o acesso e a permanência do negro em determinados lugares, e as subjetivas que tendem incorporar no negro o ideal de branquitude, sendo inferiorizada a sua negritude e a possibilidade de existir dentro dela. *Dentro dessa estrutura e dinâmica social complexa qual é a importância de uma Educação que pautas as relações étnico-raciais?*

Nesse sentido Silva e Barbosa (1997) trazem a reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais e práticas antirracistas, pontuando a importância desse ser um espaço

não somente de denúncia das opressões e desumanização dos sujeitos negros, mas também espaço para desenvolver um conhecimento crítico da realidade vivenciada por esse sujeitos e de suas necessidades sociais, os colocando como sujeitos protagonista das ações, para que assim possa-se pensar em estratégias a partir de suas próprias ações e movimentos de resistência. Assim, uma educação que epistemologicamente e ontologicamente dê centralidade ao povo negro (na elaboração de seus pensamentos e práticas de luta, expressão cultural, formação humana, que tem raízes na África, e suas experiências de enfrentamento do racismo e desigualdade racial), para desenvolver uma educação étnico-racial para o empoderamento e na construção da identidade negra do povo negro e a para a reflexão do branco sobre o seu lugar na luta antirracista (superando prática de racismo e imaginários de inferiorização do povo negro, e reconhecendo sua branquitude que possui privilégios, afim de desconstruí-la). Entendendo assim, a busca por uma Educação pautada na interculturalidade crítica, para a “construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009), superando uma educação eurocêntrica, voltada para as relações de colonialidade, abrindo-se formas historicamente marginalizadas de educar e viver, focando no movimento do povo Negro (MUNANGA, 2005; WALSH, 2009).

Uma Educação fundamentada nas perspectivas antirracista e de reconhecimento das práticas sociais do povo negro. Reconhecendo assim, o lugar do negro na construção material, cultural, ideológica para a transformação da sociedade brasileiro, bem como superando uma historiografia pautada exclusivamente em afirmação o lugar do negro enquanto apenas escravo, mas mostrando suas ações enquanto sujeito de cultura, resistência, luta, conhecimento, estética (SILVA e BARBOSA, 1997). Essa prática educativa busca que os sujeitos negros e não negros “[...] rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais” (SILVA, 2007, p.490).

O texto de Silva (2001), intitulado *Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?* nos ajuda a refletir sobre a questão colocada inicialmente. Dentro do seu percurso a autora coloca que a educação pode ou não pode, e para é necessário que a educação, em seu próprio contexto de produção (formal ou não-formal), seja capaz de superar lógicas de dominação discriminatórias e preconceituosas (baseadas na educação eurocêntrica/colonizadora/racistas), para a busca de solução e caminhos conjuntos aos sujeitos negros que produzem também produzem epistemologias e formas de vida com princípios educativos. Há a necessidade de construção estratégias educativas com base na vivência dos povos negros e na valorização dos mesmos, estendendo que esse processo diz respeito a

sociedade negra e não negra, tendo como base a promoção do “conhecimento mútuo, e a condição de iguais direitos, garantidas as diferenças” (SILVA, s/p, 2001), que busca alternativas ao eurocentrismo, voltando a interculturalidade crítica.

Essa construção está relacionada com a superação do mito da democracia racial que incorpora “a noção de que a nação brasileira oferece a todos os seus cidadãos, negros, pardos ou brancos, igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida pública e um convívio harmonioso, livre do racismo e da discriminação racial” (ZUBARAN e SILVA, 2012, p.132). Pois, esse mito acaba contribuindo para a invisibilidade da questão racial no país, desta forma, a Educação antirracista deve colocar esse assunto em pauta, tendo em vista que a democracia racial não existe, discutindo os conflitos e desigualdade étnico-raciais, e buscando junto com os sujeitos negros caminhos para a uma prática antirracista e consciente na realidade vivida.

Assim, concordamos com Munanga (2005, p.17), pois acreditamos “[...] que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens [e crianças] como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. Tendo em vista que o racismo se estrutura na sociedade, inclusive na educação, porém entendemos a educação também como uns dos lugares potentes para desconstrução dessa estrutura. A Lei 10.639/03 surge nessa perspectiva, ao decretar a obrigatoriedade da inclusão da História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar das escolas públicas e particulares de educação básica. Assim, essa lei se introduz “[...] não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (GOMES, 2012, p.105). Desta forma, a pergunta que tentaremos colocar em debate são: *Qual a importância da Educação do Campo olhar para a relações étnico-raciais para fortalecer o Campesinato Negro?*

METODOLOGIA

Trabalho de reflexão, onde se busca realizar diálogos sobre a importância de a Educação do Campo pautar as relações étnico-raciais. Para subsidiar esse percurso reflexivo-crítico realizou-se análise de documentos e revisões bibliográficas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscamos aqui pensar a Educação do Campo enquanto lugar possível para uma educação intercultural, que consiga pautar as diferenças entre os sujeitos, a diversidade, e

compreender a importância do seu papel no processo de construção de identidade e afirmação cultural. Pois a Educação do Campo se coloca enquanto movimento que realiza a “crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (CALDART, 2009, p.40). Assim, se coloca enquanto espaço potente para realização de uma educação emancipadora em diversos sentidos, em busca romper uma educação hegemonia e reprodução de desigualdade.

Desta maneira, olhando para o campesinato negro, pontuamos a importância da Educação do Campo na construção não somente da identidade camponesa, mas também da identidade negra. Nesse sentido, buscamos conceber uma Educação do Campo que assuma “[...] as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (CADAU, 2012, p.244). Assim, admitir os diferentes sujeitos e identidade que compõem o campo, os sujeitos do campo que são negros, é fundamental para a consolidação de uma educação libertadora, pautada na igualdade e levando em conta as especificidades/ as diferenças, principalmente para olhar para um grupo duplamente subalternizado que é o campesino negro, para assim lançar mão de ações de empoderamento e conscientização.

Desta forma, reconhecer que o campo possui raça e etnia e como essa questão se dá nas relações cotidianas, tendo em vista o racismo e a desigualdade racial, é essencial a educação do campo assumir esse lugar, tendo em vista que o negro ocupa o campo em sua heterogeneidade. Pois, para a Educação do Campo “afirmar a população negra precisa enfrentar o desafio de olhar os sujeitos do campo [...] na diferença de sua cor/raça [...]. E incluir as peculiaridades que envolve essas diferenças em suas propostas e reivindicações” (MAGALHÃES, 2009, p.121).

Sem se esquecer que a Educação do Campo é uma luta dos Movimentos Sociais do Campo, que tem como constituição também o Movimento Negro, assim, esses diálogos e trocas de experiências e unificação dos movimentos são essenciais para a interculturalidade e para a compressão de uma identidade negra e camponesa. Esse exercício possibilita olharmos e admitirmos que a construção de lugar (campo) e desses sujeitos negro, é rodeando por complexidade, e por identidade que passaram por ações que buscaram sua fragmentação e inferiorização, que destroem a autoestima dos sujeitos negros (GOMES, 2003) e camponeses, que impossibilita o reconhecimento do seu lugar de sujeitos de direito que valoriza e pertence a uma cultura camponês e negra, pois esse campo tem cor. A Educação do Campo enquanto movimento sócio-político cultural é lugar essencial para esses reconhecimento e para pensar

estratégias para potencializar essas identidades, fortalecer o campesinato negro enquanto sujeitos potentes e que carregam a cultura negra e camponesa em suas expressões, a cor da sua pele, cabelo, modos de organização, expressão cultural, ancestralidade, para assim reabilitar de seus valores e sua identidade.

Essa perspectiva é afirmada por Magalhães (2010) ao colocara que

[...] a Educação do Campo como instrumento para reafirmar os sujeitos negros do campo deve se comprometer com a reeducação para as relações étnico-raciais, como forma de combater o racismo e a desigualdade racial, que excluem a população negra de ser reconhecida como sujeito de direito (s/p).

Dentro desse percurso a educação do campo olha para o sujeito negro do campo para superar lógicas de inferiorização, os afirmando enquanto sujeitos de direito. Assim, a Educação do Campo vai além de afirma o camponês (de forma genérica) como sujeito de direito e buscar sua valorização cultural, históricas, social e política, mas vai também compreender a diversidade étnico-racial do campo, pois ser negro ou não negro no campo faz diferença. Nesse sentido, ser negro e camponês marca uma dupla marginalização histórica e contemporânea em âmbito política, socioeconômica e cultural, tendo a Educação do Campo o potencial e a necessidade de realizar essas reflexões e admitir as diferenças para a construção de identidade a partir de suas especificidades (pois o campo é heterogêneo). Essa questão não busca fragmentar os coletivos, grupos ou comunidades, pelo contrário, busca-se reconhecer suas diferenças, mas também suas inter-relações para a consolidação da sociedade brasileira. Desta forma, trata-se de olhar para a especificidades do campesinato negro e para a valorização de suas existências como sujeitos de direitos, e assim para unificação da luta dos oprimidos contra as injustiças sociais que marcam os diversos grupos oprimidos (mulheres, índios, transexuais, homossexuais, sujeitos da periferia urbana). Assim, o movimento é se conscientizar as diversas opressões, para assim empoderar os sujeitos para a ação coletiva para a busca de uma sociedade mais justa.

Sobre as questões que envolvem o campesinato negro, Gusmão (1990) aponta para a especificidades de ser e existir no campo enquanto negro e camponês. A autora afirma que o campesinato negro apesar de se caracterizar por vivências comuns a qualquer grupo do campo (processo de produção – agricultura camponesa familiar, organização familiar e comunitária, cultura, crenças, modos de vida em geral) está articulado com a produção histórica, ancestral e cultural que marca a existência do ser negro. Assim, aciona uma existência vinculada com essas duas dinâmicas, e que se coloca a partir dos modos de existência camponês e os modos

de existência negro (eticamente e racialmente diferente), que marcam e que estão em pleno movimento na luta pela terra e pelo acesso ao conhecimento para o campo.

Nesse sentido, reafirmamos a busca por uma Educação do Campo superar concepções de ser negro e camponês que inferiorizaram e inferiorizam esses segmentos, e buscar estratégias para se pensar na potencialização da identidade negra e camponesa, entendendo seus diálogos e suas especificidades, tendo em vista que a construção dessas identidades perpassam dimensões sociais, culturais, políticas e históricas, marcadas pelo o conflito e pela reprodução. Para isso “é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo [e o urbanocentrismo], entendendo-o à luz da história e da realidade social [camponesa] e racial do nosso país” (GOMES, 2002, p.05), e assim “que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro” (MOURA, 2005, p.69).

Sendo assim, pontua-se que a Educação do Campo deve olhar de maneira mais intensa para relações étnico-raciais, pois existe um campesinato negro, que deve ser pautado de maneira mais específica, sobre seus processos históricos e culturais não só como camponeses, mas como sujeitos negros, assim, precisa-se de uma Educação do Campo que fortaleça questões identitárias enquanto camponês e negro, que tenha prática que superar os estereótipos, para o sujeito negro e camponeses desativar os aspectos incorporados como negativos sobre si (produzida pelas práticas sociais). E que não reproduzam lógicas de racismo e desigualdade racial de forma naturalizada, para contribuir para o empoderar do campesinato negro enquanto pertencente de uma cultura e história negra e camponesa, colocando-se enquanto sujeito de direito e agente de transformação de valores arbitrários, eurocêntrico, urbanocentricos, brancos e hegemônicos.

A educação das relações étnico-raciais tem como objetivo o desenvolvimento de movimentos de formação humana, de mulheres e homens, pautadas nos direitos sociais, políticos, culturais, de ser, reexistir e viver a partir de percursos de pertencimento étnico-raciais possíveis e saudáveis (SILVA, 2007), o que é também missão da educação do campo.

Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Assim, aqui pontuamos a essencialidade de se desenvolver o reconhecimento e valorização nas relações étnico-raciais via Educação do Campo, pontuando centralmente a importância disso quando se diz respeito a negro e camponês no Brasil e o racismo e desigualdade racial e social que ainda marca sua existência. Na busca de afirmar identidade negra e camponesa, sua historicidade e modos de existir, sendo um exercício para a educação antirracista e intercultural, que contemple as necessidades do negro, sem se esquecer da importância disso se efetivar dentro das políticas públicas.

Além disso, pensar e discutir as questões que envolvem o campesinato negro, é pauta fundamental para se construir estratégias para colocar em prática a Lei 10.639/03, na educação básica do campo, e se pensar a formação dos Educadores do Campo, a partir das Licenciaturas em Educação do Campo. Nesse sentido, é pertinente dialogar essa lei com as experiências do negro em toda sociedade, no processo de valorização de sua existência, e além disso olhar para a atuação do negro nesse território camponês, compreendendo o campo como um espaço com diversos sujeitos negros que contribuem para a sua construção social, produtiva, cultural e educativa do campo. A Lei almeja ampliar o conhecimento histórico e cultural “silenciados pelo projeto de educação eurocêntrica e hegemônica construído pela elite dominante branca. Projeto este que teve o intuito de negar a negritude e a identidade negra brasileira” (MAGALHÃES, 2010, s/p). Assim, a Lei vai de encontro com os próprios princípios da Educação do Campo enquanto projeto contra-hegemônico de educação para o campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que a Educação do Campo olhe para as questões étnico raciais, se tornando via de uma educação que luta contra, não só as opressões de classe, mas as opressões étnico-raciais, que atinge a população negra do campo brasileiro. Desta forma, disso, pontua-se que essa importância também se dá por: primeiro, as estruturas de opressões econômicas e sociais não perpassam somente classe, mas as desigualdades étnico-raciais; segundo, a educação de modo geral, deve superar qualquer reprodução de desigualdade. Assim, tratar as questões das relações étnico-raciais é fundamental para consolidar uma EC potente para realizar movimentos contra-hegemônicos nas relações de desigualdade, e para consolidar uma Educação Libertadora na formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo - políticas públicas – educação. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-97.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução Africana**. Lisboa. Livraria Sá da Costa. 1969.

GONZALEZ, L. e HASENBALG, C. **Lugar de negro**. – Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista Aletria**: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23 Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. A questão política das chamadas "terras de preto". **TEXTOS E DEBATES**. Publicação do Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas- UFSC, ano I, nº 2, 1990.

MAGALHÃES, Leila de Lima. **O Campo tem cor?:** presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

MAGALHÃES, Leila de Lima. A Lei nº 10.639/03 na Educação do Campo: garantindo direito às populações do campo. In.: ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel e HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=jy6IAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 01 de dezembro de 2016.

MOURA, Gloria. O Direito à Diferença. In.: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In.: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos; Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed.- São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: UFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?** In: Seminários Regionais preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 2001. Disponível em: <<http://conexoesufbr.blogspot.com.br/2009/06/texto-05-pode-educacao-prevenir-contra.html>>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZUBARAN, Maria Angélica e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. INTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.

EIXO TEMÁTICO: 3 Educação no campo: Marxismo, Trabalho e Formação Humana

A FORMAÇÃO DIFERENCIADA E DESIGUAL DE TRABALHADORES PARA O AGRONEGÓCIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE LOUIS ALTHUSSER.

Victor Hugo Junqueira²

RESUMO

O objetivo desse trabalho é discutir alguns elementos que caracterizam historicamente o processo de formação dos trabalhadores no capitalismo, a partir das contribuições de Louis Althusser sobre o papel da escola na reprodução da qualificação da força de trabalho para o agronegócio. Para tanto, a proposta curricular dos cursos de Gestão do Agronegócio da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e o curso Tecnológico em Agronegócio da Faculdade de Tecnologia (FATEC) vinculada ao o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, como forma evidenciar as estratégias para garantir qualificações diferenciadas que se articulam no processo produtivo, favorecendo a reprodução do capital na sua atual etapa de desenvolvimento no campo.

Palavras – chave: Louis Althusser, Trabalho, Agronegócio,

Introdução

O capitalismo move-se por processos de reestruturações produtivas como mecanismo de superar as suas próprias contradições e crises estruturais de acumulação e reprodução. Alves (2011) chama a atenção para o fato de que é da própria natureza histórico-ontológica do capital a sua capacidade e necessidade de revolucionar as condições de produção e as relações de trabalho.

No desenvolvimento histórico da produção capitalista, as alterações produtivas impactaram não apenas a organização do trabalho, mas na própria constituição do ser social e da sua vida em sociedade.

Kuenzer (2007) partindo da análise do texto *Americanismo e Fordismo* de Gramsci (1978) assinala ainda que a cada nova relação de produção e formas de organização trabalho são demandados, concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores que contribuem para manter o trabalhador na sua alienação e, conjuntamente, atua para produzir um novo homem com atitudes e comportamentos adequados aos processos de valorização.

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Membro do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo) da UFSCar. E-mail: victorhugo_geo@yahoo.com.br

Neste processo a educação tem um papel central, não apenas com “processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais para a sua existência” (PONCE, 2007, p. 171), mas, também como meio de preparação dos trabalhadores para o processo de reprodução do capital.

Partindo dessa premissa, neste trabalho analisaremos alguns elementos que caracterizam historicamente o processo de formação dos trabalhadores no capitalismo, discutindo as contribuições de Louis Althusser sobre o papel da escola na reprodução da qualificação da força de trabalho, como foco na formação de trabalhadores para as atividades vinculadas ao agronegócio.

A reprodução da qualificação da força de trabalho

Louis Althusser é uma referência importante para pensar o papel da escola no capitalismo. Sua análise sobre a dos aparelhos ideológicos de Estado (escolar, religioso, familiar, político, sindical, de informação, cultural, etc.) para a reprodução das relações de produção capitalista, são amplamente conhecidas e criticadas³. Todavia, outra contribuição de Althusser para pensar a relação trabalho e educação é o conceito de reprodução da qualificação da força de trabalho.

Na obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* que constitui apenas uma parte da obra *Sobre a reprodução*, publicado em 1995 na França e em 1999 no Brasil *Sobre a reprodução*, Althusser identifica o papel da Escola como selecionadora de sujeitos para ocupar diferentes funções na divisão social e técnica do trabalho, constituindo assim, um eficiente instrumento tanto para a reprodução da qualificação da força de trabalho, como para a sujeição dos trabalhadores à ideologia dominante.

O autor chamava a atenção para que no processo de reprodução do capitalismo não bastava apenas garantir a reprodução da força de trabalho por meio das condições materiais (salário), mas era fundamental a reprodução da qualificação da força de trabalho. Nas palavras do autor:

Dissemos que a força de trabalho disponível deveria ser ‘competente’, isto é, apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção: nos postos de trabalho e nas formas de cooperação definidas. O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constitutivo das forças produtivas em determinado momento produzem o seguinte resultado: a força de trabalho deve ser (diversamente) qualificada. Diversamente, segundo as exigências da divisão social-técnica do trabalho, em seus diferentes ‘postos’ e ‘empregos’ (ALTHUSSER, 2008, p. 74).

³ Uma análise mais aprofundada do pensamento de Althusser, pode ser encontrada em Cassin (2002).

Com efeito, para o autor a educação não cumpriria apenas a função de submeter os sujeitos a ideologia dominante, mas também, “preparar” os trabalhadores para ocupar diferentes postos na estrutura do capital, sejam eles nas tarefas de explorados, exploradores, ou ainda auxiliares de exploração ou difusores da ideologia dominante (ALTHUSSER, 2008).

Esta leitura marxista da realidade evidencia assim que a educação em nenhum momento se desvincula das relações sociais de produção e das consequentes transformações nas bases produtivas do capital em cada momento histórico.

É a partir desta concepção teórica analisaremos como o desenvolvimento do capital no campo, calcado na utilização cada vez mais intensa de ciência e tecnologia por quase todos os processos produtivos, demandaram uma maior diferenciação e hierarquização dos trabalhos, atribuindo a educação um papel necessário à qualificação diversificada e diferenciada de trabalhadores para atuarem em atividades do agronegócio.

A formação dos trabalhadores para o agronegócio.

Desde o início da década de 1990 a agricultura capitalista tem passado por um novo ciclo de expansão no campo brasileiro, impulsionado pelo processo de reestruturação produtiva do capital, financeirização e internacionalização das relações de produção, com o apoio do Estado.

Este novo ciclo de expansão do capital que se expressa ideologicamente pelo termo agronegócio, se por um lado contribuiu para consolidar a tendência de redução da demanda por força de trabalho no campo, por outro levou o setor a defender a necessidade da formação de um perfil profissional específico, para atuar nas diferentes etapas (produção, armazenamento, certificação de produtos, marketing e comercialização dos produtos) do ciclo de reprodução do capital no campo.

Para Kuenzer (2007) na atual etapa de mundialização e financeirização da economia mundial, organizada sobre as bases da acumulação flexível há uma necessidade cada vez mais acirrada por formações e especializações distintas para os diversos ramos produtivos, pois é necessário ao capital:

ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativas e absolutas (KUENZER, 2007, p. 1168).

Por isso, as empresas e associações ligadas ao agronegócio vêm apoiando pesquisas e defendendo a necessidade da formação de um perfil profissional específico para o agronegócio, o que contribuiu para a criação de novos cursos nas instituições superiores, que

trazem em sua nomenclatura o termo agronegócio, associando-se as concepções e valores intrínsecos a esta ideologia.

Estes cursos que se apresentam em diferentes graus (bacharelado, tecnológicos e sequenciais) nas modalidades presenciais e a distância se somaram aos tradicionais cursos ligados as ciências agrárias: Agronomia, Engenharia Agrícola, Engenharia Agroindustrial, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia, que historicamente, estiveram predominantemente ligados à reprodução do capitalismo no campo.

De acordo com dados consultados⁴ na Plataforma E-mec⁵ atualmente existem 127 cursos em atividade no país, dos quais 5 são oferecido em nível de bacharelado e 122 são cursos tecnológicos e sequenciais.

Para exemplificarmos, como o agronegócio exige uma formação diferenciada para os trabalhadores analisamos a proposta pedagógica do curso de bacharelado em Gestão do Agronegócio da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e o curso Tecnológico em Agronegócio da Faculdade de Tecnologia (FATEC) vinculada ao o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Bacharelado em Gestão do Agronegócio

O curso de bacharelado em gestão do agronegócio da Unicamp⁶ apresenta carga horária de 3.000 horas e duração mínima de 8 semestres. Integram os cursos de gestão da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) ao lado dos cursos de Gestão de Comércio Internacional, Gestão de Empresas e Gestão de Políticas Públicas. Estes cursos apresentam uma estrutura curricular comum durante 6 semestres diferenciando-se apenas no 7º e 8º semestre.

Esta estrutura é composta por disciplinas do Núcleo Básico Geral Comum, do Núcleo Comum da Área de Gestão e diferenciam-se apenas no Núcleo de Formação Específica.

As disciplinas do Núcleo Básico Geral Comum objetivam a “formação humanística para criar um profissional capaz de lidar com as múltiplas e rápidas transformações da realidade, consciente do seu papel social e apto a intervir na sociedade para transformá-la de acordo com as necessidades do nosso tempo” (UNICAMP, 2012, p. 20).

As disciplinas do Núcleo Comum da área de gestão são disciplinas de formação profissional visando fornecer conceitos abordagens e ferramentas para a atuação profissional na área, em uma perspectiva interdisciplinar, solucionando as questões práticas relacionadas ao cotidiano

⁴ Os dados foram consultados entre os dias 30 de novembro e 01 de dezembro de 2013.

⁵ Plataforma e-MEC do Ministério da Educação é um sistema eletrônico que permite o acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Na plataforma é permitido a consulta de informações tanto por Instituições de Ensino Superior, bem como por cursos. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>.

⁶ As informações sobre o Curso de Bacharel em Gestão do Agronegócio da Unicamp foram obtidas no Projeto Pedagógico do curso.

da administração. Esta organização curricular atende as demandas das empresas, que conforme a pesquisa realizada por Batalha et. al (2005, p. 301) constatou que:

As empresas buscam um perfil profissional mais generalista, em que as habilidades pessoais e de comunicação adquirem importância em relação às habilidades técnicas e específicas. Além disso, verificou-se uma grande preocupação das empresas com relação aos conhecimentos e habilidades dos profissionais em Economia e Gestão, que possibilitam maior visão sistêmica do agronegócio, fazendo com que possam trabalhar analiticamente a partir de uma visão de todo o sistema agroindustrial, e não apenas com base em macrosegmentos isolados. Acredita-se que as empresas esperem que os profissionais utilizem-se de ferramentas gerenciais de maneira a compreender a dinâmica de funcionamento das cadeias agroindustriais, de maneira a torná-las mais eficientes e eficazes.

Apenas no 7º e 8º semestres os estudantes terão as disciplinas específicas e eletivas relacionadas ao agronegócio, ao desenvolvimento de projetos, estágio curricular e trabalho de conclusão de curso.

Com esta estrutura o curso bacharelado de gestão do agronegócio da Unicamp projeta a formação de um profissional com formação generalista, interdisciplinar e com uma visão totalizadora e flexível que “lhe permita atuar em diversas áreas das organizações, nos níveis estratégico, tático e operacional”. Além disso,

Deverá interagir de forma bem fundamentada, crítica, flexível e inovadora nos diferentes contextos organizacionais e sociais. Ser empreendedor, criativo e polivalente, com capacidade de interpretação do contexto histórico, político, social e econômico e de adaptação frente a este contexto. Para tal, deverá ser dotado de ferramentas analíticas para planejar, organizar, liderar e controlar as mais variadas organizações do setor industrial, comercial e de serviços, assim como atuar no âmbito do governo nas questões do agronegócio (UNICAMP, 2012, p. 23).

O projeto pedagógico do curso de bacharelado em Gestão do Agronegócio da Unicamp apresenta todos os elementos do “espírito toyotista” (ALVES, 2011) da formação para o trabalho. A polivalência, a flexibilidade e adaptação às transformações produtivas aparecem como palavras de ordem no contexto da reestruturação produtiva do capital. A base comum ao longo de 06 semestres e a formação específica apenas em dois explicita o caráter da qualificação polivalente para se adaptar as diferentes funções dentro das empresas, mas também, volatilidade do mercado de trabalho, no qual a manutenção em determinado posto está condicionado ao alcance de metas e resultados.

Não há dúvidas que este curso de bacharelado procura formar gestores para ocupar postos importantes na hierarquia funcional em organizações públicas e privadas, para isso, ao longo do curso devem desenvolver três grandes habilidades: técnicas, humanas e conceituais. As primeiras referem-se a “execução do trabalho e ao domínio do conhecimento específico importantes para os gerentes de primeira linha e para os trabalhadores operacionais”. As

habilidades humanas são “necessárias para um bom relacionamento” e para atuar de maneira eficiente e eficaz como líderes. E as habilidades conceituais são importantes ao alto comando das organizações e empresas “são essas habilidades que mantêm a visão integrada da organização, influenciando diretamente no direcionamento futuro e na perspectiva de longo prazo que envolve a administração de empresas” (UNICAMP, 2012, p. 24 e 25).

A proposta pedagógica do curso da Unicamp é explícita, assim, na necessidade da formação de profissionais bem preparados com formação geral ampla, contextualizada e com capacidade de pensar, dirigir, planejar, coordenar e desenvolver projetos do agronegócio, em seus diferentes setores de produção. Entretanto, como vimos, são apenas 5 cursos existentes no país (4% dos cursos existentes), em universidades renomadas e com processos de seleção concorridos, explicitando uma das facetas de um mercado de trabalho seletivo e restrito para trabalhadores altamente qualificados. Em contraposição, amplia-se a oferta de cursos de formação mais rápida, como os cursos superiores tecnológicos que representam 94,5% dos cursos de agronegócio do país.

O Curso Tecnológico de Agronegócio da FATEC.

A proposta pedagógica do curso tecnológico de Agronegócio da FATEC possui carga horária de 2.880 horas/aula dividindo-se em 2.400 horas de atividades, mais 240 horas de Estágio Curricular e 160h de Trabalho de Graduação, correspondendo no mínimo a 06 semestres letivos.

De acordo com a proposta pedagógica o objetivo do curso é:

Formar profissionais com competências tanto em tecnologias de gestão, quanto de produtos e processos, visando o entendimento das principais questões relacionadas ao Agronegócio brasileiro e produzindo, como consequência, direta ou indireta, intervenção na multiplicidade de variáveis dos segmentos agroindustriais públicos ou privados. Além disso, por meio de permanente atualização e investigação tecnológica, pretende-se construir conhecimentos relevantes para a sociedade e igualmente contribuir com a discussão das políticas públicas e privadas relativas ao setor (SÃO PAULO, [s.d.], p. 2).

A proposta não deixa dúvidas que o objetivo do curso é a formação específica para um setor da produção, mas adaptável às mudanças do mercado por meio de permanente atualização.

Seguindo as características da produção flexível e atendendo aos desejos das empresas do agronegócio, o perfil profissional deste tecnólogo aponta para um sujeito com capacidade de *conhecer de tudo um pouco* para realizar múltiplas tarefas de execução, de acordo com a necessidade das empresas.

Para isso, entre as competências presentes na formação deste profissional no curso das Fatecs estão a:

Capacidade para executar intervenção direta ou indireta nos processos do Agronegócio, assim como, controlar e avaliar as múltiplas variáveis encontradas neste segmento produtivo. Aplicar tecnologias e conhecimentos sobre produção vegetal e animal; cadeias agroindustriais; planejamento estratégico; análise e controle de custos de produção; marketing; finanças; gestão da qualidade; políticas agrícolas nacionais e internacionais; organização empresarial; macro e microeconomia; planejamento e controle da produção; gestão de recursos humanos; empreendedorismo; legislação; análise de investimentos; logística; gestão ambiental; tecnologia da informação; administração de estoques; contabilidade; comércio internacional; procedimentos de exportação; políticas agrícolas e desenvolvimento de produtos (SÃO PAULO, [s. d.], p. 2).

Segundo a proposta este profissional deve possuir múltiplas competências, que vão da produção a comercialização dos produtos animais e vegetais, passando pelas etapas de defesa fitossanitária, armazenamento, certificação e marketing, ou seja, a polivalência para executar e aplicar as diferentes funções que podem ser exigidas no mercado de trabalho.

Para alcançar estas competências a matriz curricular do curso apresenta um conjunto de disciplinas que atendem a alguns requisitos do perfil profissional “ideal” das empresas do setor, que pode ser dividida em: competências pessoais e de relacionamento interpessoal; habilidades comunicativas inclusive em outros idiomas; competência gerencial, visão abrangente das cadeias de produção e do agronegócio; qualificações técnicas, sintonia com as especificidades do setor.

A análise da proposta pedagógica do curso explicita que a formação dos trabalhadores para atuar nas distintas áreas do agronegócio, se por um lado, representa um ganho de conhecimentos, por outro, não ultrapassa os limites para atuação técnica e de execução de diferentes trabalhos exigidos pelo setor.

Considerações Finais

A análise das propostas pedagógicas do curso de bacharelado em gestão do agronegócio da UNICAMP e do curso tecnológico em agronegócio da FATEC evidenciam os processos de diferenciação na formação dos trabalhadores, necessárias a atual fase de reprodução do capitalismo no campo.

Enquanto os reduzidos cursos de bacharelado objetivam a formação de dirigentes para as empresas ou órgãos públicos do agronegócio, com formação geral ampla, contextualizada e com capacidade de pensar, dirigir, planejar, coordenar e desenvolver projetos nos diferentes setores de produção. O curso tecnológico visa à preparação de profissionais que atuem individualmente ou em equipes na execução de múltiplas tarefas determinadas pelos altos comandos das organizações, ou ainda, que por sua atuação em determinado setor visualizem mudanças que ampliem a competitividade dos negócios capitalistas.

De modo geral, os elementos presentes na proposta pedagógica do curso tecnológico da Fatec apontam para a formação de um trabalhador multitarefa, que neste caso,

significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica (KUENZER, 2008, p. 495).

A expansão dos cursos direcionados ao agronegócio se apresenta, portanto, como uma importante estratégia para a reprodução da qualificação da força de trabalho pelo capital no campo, que no seu processo de reestruturação produtiva, passa a exigir novas funcionalidades dos trabalhadores, com qualificações diferenciadas e com competências multifuncionais e para se inserirem em distintos setores e momentos da produção, mas que se articulem verticalmente no interior das empresas garantindo o processo de valorização do capital.

Referências

ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo editorial, 2011. 168 p.

BATALHA, M. O. et. al. **Recursos humanos e agronegócio**: a evolução do perfil profissional. Jaboticabal: Editora Novos Talentos, 2005.

CASSIN, M. **Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola**. 2002.154 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de maio de 2013.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 22ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SÃO PAULO. Centro Paula Souza. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio**, [s.d.]. 23 p. Disponível em: <http://fatecitapetininga.edu.br/wp-content/uploads/2012/04/PROJETO_PEDAGOGICO_AGRONEGOCIO_ATUAL.pdf> Acesso em: 10 de dezembro de 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP. **Projeto Pedagógico do Curso de Gestão do Agronegócio**. Faculdade de Ciências Aplicadas – FCA. 2012. 96 p. Disponível em: <<http://www.fca.unicamp.br/documents/fca-ppc-agronegocio.pdf>>. Acesso

em: 05 de novembro de 2013.

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO DO CAMPO- POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL
DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD CAMPO) NAS ESCOLAS RURAIS DE
UBERLÂNDIA/MG**

ISABELE DE OLIVEIRA CARVALHO

Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal
Universidade Federal de Uberlândia/Minas Gerais
isabelegeoufu@gmail.com

MARCELO CERVO CHELOTTI

Universidade Federal de Uberlândia/Minas Gerais
chelotti@ufu.br

RESUMO: A Educação do Campo é uma temática relativamente recente e cada vez mais conquista espaço no âmbito das discussões sobre os direitos básicos dos povos do campo brasileiro. Nesse contexto, surge o Plano Nacional do Livro Didático voltado as escolas do campo com a proposta de produzir um material didático que auxilia no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma significativa e contextualizada com a realidade encontrada além das escolas tidas como centrais. Tal material didático assume um papel de extrema importância para o ensino no campo, sendo esse um complemento primário no que diz respeito ao estudo complementar dentro e principalmente fora de sala de aula. Sendo essa uma proposta recente (correspondente ao ano de 2013) boa parte das escolas situadas nas áreas rurais ainda não tiveram acesso ao material e/ou sabem da existência de tal política pública de incentivo. O presente texto tem por objetivo compreender o processo de implementação do Plano Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo) nas treze escolas situadas na área rural do município de Uberlândia (MG) e seus distritos. Além disso, a discussão visa relatar a real necessidade que esse material didático possui enquanto uma forte estratégia de consolidação da Educação do campo no referido município. Para produção e desenvolvimento do texto foi consultado o banco de dados da Prefeitura Municipal de Uberlândia, o histórico das escolas pesquisadas e o acervo do Laboratório de Geografia Agrária (UFU). Como resultado afirma-se que é notório que há uma demanda para implementação do PNLD Campo nas escolas do campo de Uberlândia e região, que ainda carece desse material. Mas, pelo que sabe a partir de relatos de escolas que tiveram acesso ao material e a oportunidade de adotar o PNLD CAMPO, o livro didático não vem sendo bem aceito como material obrigatório devido a precariedade na qualidade do material, que mesmo sendo direcionado a realidade escolar do campo aponta falhas tornando-o menos eficiente que o livro didático padrão.

Palavras-Chave: Educação do/no Campo; PNLD CAMPO; Material didático; Uberlândia.

1. INTRODUÇÃO

Algumas políticas públicas voltadas para o ensino, emergem a partir da necessidade da alfabetização do camponês e por consequência fixa-lo ao seu lugar de origem, prevenindo assim o processo de êxodo rural, que acarretaria graves problemas para a produção e posteriormente economia vinculada à agricultura.

O grande marco pedagógico que se deu no campo foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sendo esse uma política pública instituída em 2013 a fim de propagar diretrizes educacionais para a melhoria do ensino precário que o campo se encontra.

Apesar da criação de diretrizes que fortaleciam a educação do campo, percebeu-se a deficiência do ensino em relação à sua significância para os educandos. A educação se dava de forma desassociada à realidade campestre, sendo essa de caráter “conteudista”, sem a preocupação do real valor do ensinar para os alunos, bem como se eles estavam de fato aprendendo. Prova disso, é que até os atuais dias, o índice de analfabetismo do rural brasileiro é alto, mesmo com a intervenção das escolas.

São vários os fatores para que a situação de descaso com a educação do campo permaneça dessa forma. O despreparo dos docentes que atuam nas escolas do campo já que não possuem a formação que contemple as especificidades do ensino do campo, a estrutura das escolas das áreas rurais, que na maioria das vezes não oferecem recursos necessários para um ensino aprendizagem de qualidade e por fim, outro ponto que chama a atenção é a escolha do material didático empregado nos anos letivos de formação dos alunos.

A importância do material didático para o auxílio no ensino é irrevogável sendo esse – muita das vezes – a única fonte de acesso à informação para o aluno. A proposta e posteriormente a criação do PNLD Campo foi uma real conquista para os movimentos que lutam à favor da educação do campo, pois a adoção do material didático voltado para a realidade campestre oferece ao aluno certa identificação com as temáticas trabalhadas, bem como, com a forma que as mesmas são abordadas. O livro didático desempenha o papel de aproximar as temáticas trabalhadas em sala com as vivências dos docentes e discentes do campo.

Nesse contexto, o presente texto tem por objetivo compreender o processo de implementação do Plano Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo) nas escolas rurais de Uberlândia (MG) enquanto uma estratégia de consolidação da Educação do Campo no referido município.

Para a execução do projeto, foi realizado uma pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa tem sua base na antropologia e na sociologia, entretanto nos últimos tempos tem se expandido para outras áreas do conhecimento entre as quais a geografia, no qual assemelha-se à corrente fenomenológica que advém de estudos filosóficos.

De acordo com a temática elencada para estudo, seria inacessível buscar justificativas para a nossa problemática sem de fato compreender o sujeito do campo. As vivências, as especificidades presentes no camponês são essenciais para que pudéssemos compreender de fato como se dá a educação do campo no município de Uberlândia e como esse pode ser melhorada, priorizando o ensino de qualidade que lhe é de direito.

O trabalho realizado compreendeu o que foi proposto de acordo com o cronograma de planejamento para execução das atividades dos primeiros meses do projeto “Análise Parcial da Implementação do PNLD Campo nas Escolas da Zona Rural do Município de Uberlândia (MG)” aprovado em Agosto de 2016, com período de vigência de 12 meses (PIBIC). Durante o primeiro trimestre das atividades foram definidas e realizadas 03 etapas.

A primeira constou a elaboração de um quadro atualizado das escolas do campo presentes no município de Uberlândia e seus distritos. As informações foram disponibilizadas pela Secretaria de Educação do município, o que possibilitou o contato via telefone com algumas escolas ativas sendo possível realizar a organização de uma tabela com os principais dados das treze escolas participantes do projeto.

A segunda etapa compreendeu a produção dos mapas temáticos apresentados no trabalho, com dados até então não explorados. O primeiro mapa especializou as escolas em relação ao município de Uberlândia enquanto que o segundo especializou os assentamentos rurais do município tendo como base os dados disponíveis no Laboratório de Geografia Agrária do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

Por fim, iniciou-se a pesquisa para produção de tabelas que ajudará na construção dos gráficos que serão analisados ao final de todo o trabalho. A primeira tabela relacionará a densidade demográfica do município (área urbana e área rural) desde a década de 1970 até os dias atuais; os próximos gráficos serão relacionando o número de matriculados nas escolas e a quantidade de discentes por cada unidade (levando em consideração as séries em que estão matriculados). A partir dessa constatação teórica, as visitas técnicas serão executadas, dando início a segunda parte do projeto.

2. O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O PNLD Campo, que é o Programa Nacional do Livro Didático surge como uma política pública voltada para as escolas do campo no que diz respeito aos materiais didáticos complementares, assumindo o papel de apoio ao professor dessas escolas, pois é a partir dele que se traça objetivos e temáticas a serem trabalhadas no ano letivo, dentro e fora de sala de aula. Os livros que são aprovados, passam por um criterioso processo de avaliação junto ao Ministério de Educação que julgam, dentre muitos fatores, a didática possivelmente mais acessível a demanda diferenciada dos alunos das escolas do campo.

O PNLD CAMPO tem por objetivo

[...] considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental (seriado e não seriado), de escolas do campo, das redes públicas de ensino. Com esse objetivo, o PNLD Campo se inscreve como uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdo, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático. (BRASIL, 2013, p. 8).

Durante sua criação

O PNLD envolve ações de diferentes sujeitos: editoras; equipes de pareceristas vinculadas às instituições de ensino superior que irão realizar a avaliação; professores que devem escolher as coleções e finalmente; os alunos que receberão os livros. O MEC se encarrega das questões operacionais e os recursos financeiros - bem como a definição dos valores repassados às editoras - ficam a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (MACIEL, 2008, p. 74).

A proposta de criar um material didático direcionado aos alunos das escolas do campo é uma evolução no quadro educacional brasileiro atual, sendo essa política pública de incentivo extremamente válida e importante para agregar aos discentes o sentimento de valorização ao lugar onde os mesmos pertencem.

Dentro do universo escolar do campo, encontrou-se uma grande dificuldade em se trabalhar com o PNLD padrão, pois o material didático não expressa um conteúdo que abrange as diversidades na realidade social, econômica, cultural, política, ambiental, de gênero e principalmente de etnia dos povos camponeses. A proposta pedagógica apresentada pelo PNLD é generalizada e o meio onde os alunos vivem não é levado em conta durante a formatação e produção do livro. Sendo assim, houve a problematização de se usar um livro padrão em um local totalmente multidisciplinar, como o campo.

O PNLD-Campo é fruto de mais uma luta do chamado “Movimento da Educação do Campo” protagonizada pelos povos do campo, movimentos sociais e estudiosos aliados à universidade. A política pública surgiu em 2013 e segundo o Ministério da Educação (2013), possui o caráter de

[...] uma política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos, como contexto gerador de conteúdo, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático.

O surgimento do material didático próprio para/das escolas rurais deve ser considerado como uma conquista para a realidade educacional campesina, pois se materializa em forma de livro, algo que leva em consideração as especificidades existentes na vivência no campo durante o delicado processo de ensino-aprendizagem dos alunos desse meio dotado de particularidades significativas. Alunos esses pertencentes à lugares com realidades multifacetadas e que devem ser levadas sempre em consideração, até mesmo no âmbito escolar.

3. ASPECTOS GERAIS ACERCA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (MG)

O município de Uberlândia (MG) conta atualmente com cento e dezoito escolas municipais (somando ainda oito anexos), segundo dados atualizados da secretaria de educação da prefeitura municipal do município (PMU, 2017).

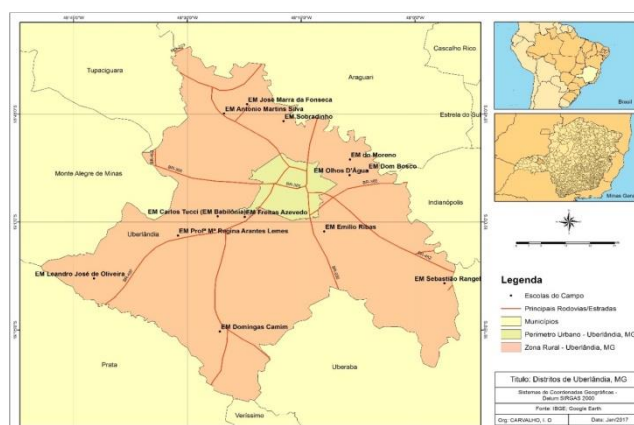
Dentre esse número, treze escolas são pertencentes à área rural do município, sendo essas: Escola Municipal Antonino Martins Silva, Escola Municipal Carlos Tucci (Escola Municipal Babilônia), Escola Municipal do Moreno, Escola Municipal Dom Bosco, Escola Municipal Domingas Camim, Escola Municipal Emílio Ribas, Escola Municipal Freitas Azevedo, Escola Municipal José Marra da Fonseca, Escola Municipal Leandro José de Oliveira, Escola Municipal Olhos D'Água, Escola Municipal Profª Mª Regina Arantes Lemes, Escola Municipal Sebastião Rangel, Escola Municipal Sobradinho.

A estimativa para 2017, segundo a Prefeitura Municipal de Uberlândia (Secretaria de Educação, 2017) é que o número de matrículas nas escolas do campo alcance a marca de 4.450 alunos, sendo superior ao ano de 2016 que constou 4.423 matrículas. Esse crescimento, para as escolas do campo, é considerado relevante, dado ao baixo crescimento demográfico

nessas áreas, bem como o interesse dos pais em matricular os filhos em escolas próximas as zonas rurais, sendo muitas vezes a última alternativa buscada por eles.

As principais rodovias de acesso as escolas são as BR-050, BR-452, BR-497 e BR-365, conforme aponta o mapa 1.

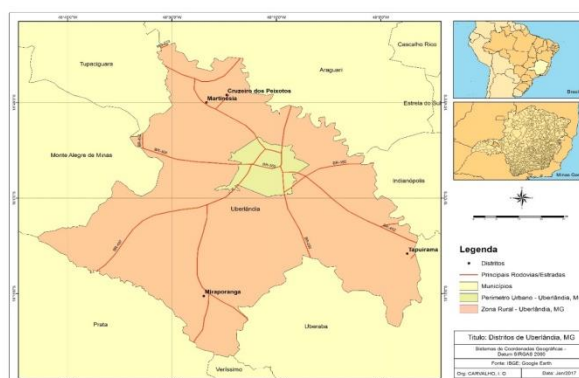
Mapa 1: Localização das treze escolas do campo na zona rural do município de Uberlândia e as rodovias principais rodovias de acesso.



Fonte: Dados retirados do Banco de Informações da Prefeitura Municipal de Uberlândia.
Organização: CARVALHO, I.O.

A partir de um primeiro contato via telefone com diretores de algumas escolas do campo (com os maiores índices de crescimento de matriculados) houve a constatação primária de que essa realidade ocorre devido a qualidade do ensino promovida nessas escolas, bem como o fácil acesso até as mesmas, já que são próximas à zona urbana de Uberlândia e possuem vias de acesso rápido, como as rodovias, que auxiliam no tempo de deslocamento.

Parte das escolas estão localizadas na área rural do município de Uberlândia enquanto outras estão situadas em distritos administrados (mapa 2) pela Prefeitura municipal de Uberlândia, sendo esses Distrito do Cruzeiro dos Peixotos, Distrito de Martinésia, Distrito de Miraporanga e Distrito de Tapuira.



Mapa 2: Localização dos quatro distritos do município de Uberlândia.

Fonte: Dados retirados do Banco de Informações da Prefeitura Municipal de Uberlândia
Organização: CARVALHO, I.O.

Dentro do que foi programado para o desenvolvimento do projeto, os próximos passos a serem executados em relação as escolas é a visitação de casa uma das unidades, para que seja possível conversar com a equipe pedagógica e posteriormente aplicar os questionários para os docentes sobre o uso ou não do PNLD Campo naquela escola.

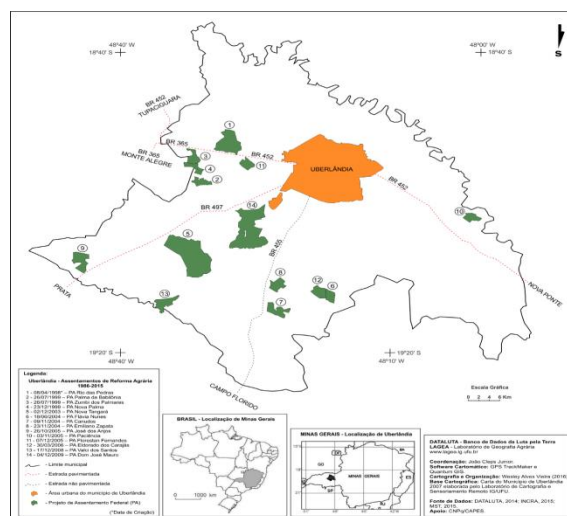
Uma característica peculiar das escolas do campo de Uberlândia é que não há histórico de números relevantes de alunos advindos de assentamentos e/ou ocupações, apesar de existir ambas situações na região.

O que é evidente não só em Uberlândia, mas em todo o país é que, de fato, não há um modelo de ensino institucionalizado que busque atender as especificidades das relações sociais, econômicas, culturais e políticas do campo brasileiro. A estrutura de ensino que é propagada em todo o território nacional é a urbana. O conhecimento veiculado trata, com dominância, das peculiaridades da cidade – indústria, comércio, transporte, relações internacionais, etc. – como se todos habitassem o espaço urbano e desenvolvessem suas relações dentro desse.

Essa característica reforça a ideia do quão importante é fazer o uso de um material didático diferenciado para esses alunos, que na maioria das vezes, não sabe sobre a grandiosa luta por parte da militância camponesa e dos movimentos sociais em busca de um dos direitos básicos previstos na constituição federal que é o acesso à educação pública e de qualidade.

Nenhuma das escolas estão associadas a algum dos assentamentos localizados no município e região (mapa 3), comprovando a ideia de que apesar da importância das reivindicações dos movimentos sociais para o surgimento das escolas do campo e da manutenção delas da forma como foi repensada – no período denominado por ruralismo pedagógico até atualmente com as discussões sobre escolas do/no campo – as mesmas aqui

em Uberlândia possuem uma características diferentes das escolas do Sul do país, por exemplo que tem a luta dos movimentos sociais arraigada no “chão da escola”.



Mapa 3: Espacialização das ocupações no município de Uberlândia. (Mapa cedido por Wesley antes da defesa do projeto de doutorado).
Fonte: DATALUTA, 2014; INCRA, 2015; MST, 2015.
Organização: VIEIRA, W. A.

4. PARA NÃO CONCLUIR

Analizando os resultados até então obtidos é notório que há uma demanda para implementação do PNLD Campo nas escolas do campo de Uberlândia e região. Mas pelo pouco que ainda se sabe, o livro didático não vem sendo bem aceito nas escolas que possuem acesso ao material, devido a precariedade na qualidade do material.

Durante a revisão da bibliografia acerca do Plano Nacional do Livro Didático para o campo foi notório o quão essa discussão ainda é muito superficial, apesar de sua grande importância. A proposta do PNLD Campo é relativamente recente (ano de 2013) e ainda depende de projetos e trabalhos como esse para se consolidar e dar cada vez mais visibilidade no campo educacional brasileiro.

Para finalizar, sabe-se que os problemas a serem resolvidos a fim de se construir uma Educação do Campo em Uberlândia, bem como os problemas da educação brasileira de forma geral, não se resumem apenas a materiais didáticos. Esses problemas envolvem muitos outros fatores. Todavia, o que se pretende mostrar com esse trabalho é que o livro didático pode contribuir na aquisição de conhecimentos para a construção dessa educação, pela valorização do modo de vida, dos saberes e fazeres dos sujeitos do campo, e que clama também por justiça social.

As escolas do campo não são “lendas”. De fato, existem e carecem de políticas públicas e ações como as propostas pelo PNLD Campo para que se consolidem e adquiram um ensino de qualidade, permitindo assim reflexões que promovam uma possível mudança na atual situação defasada no qual o ensino se encontra.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. A educação básica e o Movimento Social do Campo, In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013: Guia de livros. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão, 2012.
- DEIRÓ, M. L. C. **As Belas Mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Centauro, 2005, 216 p.
- GRAZIANO, J. S. O novo rural brasileiro. **Revista Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, maio, 1997, p. 43-81.
- LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEITE, S.C. **Urbanização do processo escolar rural**. (MG). 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia/ Campus Uberlândia, Uberlândia, 1996.
- MACIEL, G. N. **As interpretações sobre a industrialização na Região Sul do Brasil presentes nos livros didáticos de Geografia PNLD 2005/2007**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. 161 f.
- MATOS, P. F.; PESSÔA, V. L. S. Observação e Entrevista: construção de dados para a pesquisa qualitativa em geografia agrária. In: RAMIRES, C. L.; PESSÔA, V. L. S. (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa**: nas trilhas da investigação. Uberlândia: Assis, 2009, p. 279-292.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- STEDILE, J. P. Questão agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 639-644.

EIXO TEMÁTICO: Educação no Campo: Movimentos Sociais

A EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO NA LUTA DE MOVIMENTOS SOCIAIS NO BRASIL E EM GOIÁS

Adilson Alves da Silva

Pontifícia Universidade Católica de Goiás – adilson.cptgo@gmail.com

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida –

Pontifícia Universidade Católica de Goiás- zeneide.cma@gmail.com

Patrícia Marcelina Loures

Pontifícia Universidade Católica de Goiás - patricia.gtepecpucgo@gmail.com

RESUMO: Este estudo faz um recorte na história da educação mostrando que, a partir da década de 1990, a luta dos movimentos sociais, sindicatos, entidades e universidades foi muito importante para a consolidação da educação do campo no Brasil e em Goiás. O caminho percorrido, de caráter exploratório e qualitativo, traz uma abordagem da concepção de educação rural e do campo discutida numa perspectiva dialética pelos movimentos sociais com o objetivo de valorizar os povos do campo como sujeitos de direito. Como resultado, faz um apontamento da importância da continuidade do embate dos movimentos sociais com o Estado para a construção e efetividade de políticas públicas de educação para o campo em nível nacional, estadual e municipal diante da conjuntura de fortalecimento do neoliberalismo nesta segunda década do século XXI.

Palavras-chave: Educação Rural; Educação do Campo; Movimentos Sociais; Estado; Políticas Públicas.

1. Introdução

Não vou sair do campo

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola
O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé
Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização
Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa
(Gilvan Santos)

A pesquisa traz como ilustração a música “Não vou sair do campo”, do autor Gilvan Santos, a qual ilustra um mapa no Brasil dos povos que habitam o campo e o apego deles a terra onde produzem comida e também cultura e, por isso, não querem mudar do campo. Até porque o histórico da educação rural no Brasil demonstrou que era preciso uma organização pelos povos atingidos para conquistas de direitos, para uma educação escolar de qualidade. Nesse sentido, a partir do início dos anos de 1990, os povos organizados do meio rural começaram a fazer suas lutas para conseguir junto ao Estado garantia de direitos educacionais. Esse trabalho fez com que o poder público assumisse uma discussão sobre a educação rural como interesse nacional, ou seja, os povos do meio rural foram ouvidos como sujeitos de direito. A partir dessa conjuntura, o conceito da “educação rural” para “educação do campo” foi concebido em meados da década de 1990 por meio de reivindicações do Movimento de Educação do Campo no Brasil, coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seus parceiros. A concepção de educação do

campo trouxe, em seu bojo, uma visão emancipadora que converge numa postura dialética e valoriza os diversos sujeitos através de suas identidades culturais como fruto da luta dos diversos movimentos sociais. Assim,

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. (FERNANDES e MOLINA. Fonte: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>, acesso em 8/1/2012).

A ideia dos autores caracteriza a vida no campo a partir de um território onde os povos reconhecem suas identidades. Nesse território, há a perpetuação da cultura, dos valores e a educação constrói a essência de tudo. Quando se fala em território e educação, significa que é importante a organização dos camponeses em movimentos sociais para defender um direito negado na história. A negação desse direito tem relação com a negação de um pedaço de terra para o camponês ter a liberdade de plantar, colher e se alimentar do suor de seu trabalho. Nesse território, também é possível ao camponês viver com dignidade, ter acesso ao conhecimento que o valoriza e contribui para a sua permanência no campo. O Estado, neste estágio da vida do camponês, deve proporcionar bem-estar social de acordo com os princípios básicos da Constituição Federal.

2.A organização dos movimentos sociais pela construção da educação do campo no Brasil

Os camponeses entenderam que foram estigmatizados pelo Estado brasileiro ao longo da história e viram a importância de estarem organizados em movimentos sociais para conquistas de direitos e de seus territórios. Portanto, esses movimentos se fortaleceram e de forma mais expressiva o MST. Suas lutas foram travadas para a quebra do latifúndio e milhares de famílias foram assentadas em todos os estados da federação. A partir da conquista da posse da terra, começou também uma luta árdua para a permanência das famílias nos assentamentos asseguradas pelas políticas públicas. Por meio dos coletivos de formação que o MST possui, o de educação começou um trabalho que resultou numa articulação com outros parceiros por

educação do campo e contribuiu para a inclusão do tratamento diferenciado da educação aos povos do meio rural no Artigo 28 da LDB n. 9.394/96. Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, representado pelo seu Setor de Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Nesse evento é oficializado, através do documento “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, o Movimento de Educação do Campo no Brasil. Este surge como um conjunto de organizações para discutir e apresentar propostas de políticas públicas de educação do campo ao Estado Brasileiro como forma de reverter a situação desoladora em que se apresentava a educação rural. Esse movimento remete-nos a um “*intelectual coletivo*”, discutido por GRAMSCI, capaz de exercer cidadania consciente dos direitos.

O exercício da garantia dos direitos por meio do Movimento de Educação do Campo no Brasil fez com que, a partir do tratamento diferenciado que a LDB de 1996 assegura no Artigo 28 às escolas do meio rural, fosse realizada na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, em 1998, a I Conferência Nacional da Educação do Campo. Trata-se de um marco histórico de concepção ideológica da “*educação do campo*”, porque é discutida toda a infraestrutura que garante a vida no campo em todos os aspectos. No documento base, um dos itens diz assim:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (Fonte: unesdoc.unesco.org/images/0014/.../149798porb.pdf, acesso em 14/2/2012).

No texto fica claro o objetivo das instituições signatárias sobre a proposta da educação do campo e qual o projeto de vida defendem. Até então a visão que se tinha de rural era do atraso e os povos eram considerados ignorantes quanto ao conhecimento elaborado. A visão de boa parte dos cidadãos em relação ao cidadão que morava no meio rural era de que se tratava de um sujeito passivo, preguiçoso, que falava errado, jeito desengonçado, tinha os dentes estragados, usava roupas fora da moda, enfim, era considerado o “Jeca Tatu”. Este é um personagem de Monteiro Lobato, renomado escritor brasileiro, que faz uma crítica social em sua obra *Urupês*, tendo como foco o trabalhador rural paulista. Na verdade, a obra denuncia a situação do caboclo brasileiro abandonado pelos poderes públicos, por isso ficava à margem das políticas de assistência à saúde, educação, cultura, transporte etc. Esse estereótipo do camponês advém de muito tempo. A autora SOUZA (2008, p. 1.093), afirma que:

Leite (1999) nos auxilia a entender a diferença no uso das terminologias. Ele destaca o papel do Estado no desenvolvimento da extensão rural e das preocupações com o atraso educacional que permeava o meio rural no início do século XX, no Brasil. Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura. Nos anos de 1960, Freire “(...) revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos” (Leite, 1999, p. 43).

Na tentativa de reverter o quadro de marginalização do cidadão camponês, dado o curso de exclusão das políticas públicas denunciadas nas obras de Monteiro Lobato, foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional, sob a coordenação das instituições executivas da Conferência: UNICEF, UNESCO, CNBB (CPT, CIMI, MEB), MST (ITERRA) e UnB (GTRA). Esse momento foi o início de uma soma de forças conjuntas dos movimentos sociais para pensar e construir junto ao Estado brasileiro políticas de educação para os povos do campo. Nessa perspectiva,

A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. (CALDART, 2009, p. 38).

A autora traz com clareza qual é a concepção defendida de educação do campo e frisa que está calcada em um projeto de sociedade diferente do que o Estado defende. É por causa desse projeto de sociedade que o Estado defende, o qual mantém uma elite que domina os meios de produção, o poder, e concentra as riquezas, que os camponeses organizados em movimentos sociais se colocam como sujeitos de direitos. Mais que isso, na luta de classes, forçam o Estado a reconhecê-los como cidadãos, forçam o governo federal a atribuir a criação de uma política nacional de educação do campo pelo Ministério da Educação. Uma conquista de todo o trabalho de articulação conjunta dos movimentos sociais foi a criação em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e antigo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) que, atualmente, é a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. O PRONERA tem como objetivo central “Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável”. (Fonte: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera>, acesso em 13/7/2012).

Em cumprimento ao documento final da Conferência de Luziânia em 1998, no início de 2001 o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica com o objetivo de resgatar o cumprimento do Artigo 28 da LDB, convocou audiências públicas com representantes dos órgãos normativos estaduais e municipais, os Movimentos Sociais e Sindicais, Universidades, Ong’s e demais setores da sociedade que atuam no campo brasileiro. Após discussões da pauta, o Conselho Nacional de Educação elaborou e aprovou as

Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002). Ela é um conjunto de critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros, com fundamentos legais para orientar a organização das escolas do campo, cabendo aos municípios, estados e federação a regulamentação. O seu objetivo, de acordo com o Artigo 2º, é constituir

[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e Formação de Professores em Nível Médio e na Modalidade Normal”. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>, acesso em 13/7/2012).

As diretrizes asseguram tratamento diferenciado aos camponeses no acesso à educação, de acordo com suas identidades. Conforme Silva (2002, p. 25),

[...] a escola do campo precisa estar inserida na realidade do seu meio, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais. Precisa ser uma escola que tenha a cara dos povos do campo. Que a terra seja um elemento chave, que a cultura, as lutas, a história do campo sejam pontos de partida para o trabalho em sala de aula.

A partir da ideia do autor, a educação do campo precisa ser diferente da educação urbana não como merecedora de uma disparidade e distanciamento na elaboração de políticas públicas. Pelo contrário, o campo precisa da cidade e vice-versa. Mas, no processo ensino-aprendizagem, é preciso levar em conta que o conhecimento deve ser do particular para o universal e vice-versa dentro do método dialético. A escola da qual falamos não é qualquer escola que fica limitada ao mundo das primeiras letras como no passado, ela precisa estar engajada na luta do seu povo e, acima de tudo, cumprir a sua função social.

A articulação dos movimentos sociais por educação do campo junto ao Estado continuou forte e, em 2004, foi realizada a “II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo” em Luziânia Goiás, de 2 a 6 de agosto, e a declaração final (versão plenária) foi “Por

uma Política Pública de Educação do Campo”. O evento foi organizado pelo MEC como desdobramento da 1ª Conferência Nacional da Educação do Campo de 1998 e, segundo documento base, estavam presentes 1.100 participantes representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG’s, de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs); de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo. Todos se identificaram como trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas, dentre outros. O objetivo da Conferência era denunciar a situação das escolas do campo a partir de graves problemas que precarizavam o funcionamento das escolas no campo.

O trabalho realizado na Conferência fez o MEC, sob pressão das Entidades e Movimentos de luta pela educação do campo, criar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade de Inclusão (SECADI) em 2004. Na sua estrutura, também foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo que coordenava um “movimento nacional” de construção de políticas de educação para o campo. Essas políticas impulsionaram um novo olhar nacional para a educação rural como um projeto para além da educação bancária e pautada nas matrizes urbanas. Remontada nos moldes da educação proposta por Freire, a educação parte da vida cotidiana das populações camponesas e, mais que isso, precisa adequar-se à cultura, calendário agrícola e saberes populares para a perpetuação da vida dentro dos princípios da libertação faça um contraponto com a formação fundamentada no mundo do trabalho, conforme nos explica Karl Marx em seu livro “O capital.” O ser humano nessa perspectiva vira mercadoria por meio de sua força de trabalho e a relação com a natureza é conflituosa, uma vez que gera matéria-prima de exploração para o fortalecimento do capitalismo, concentrando os bens como a terra, água e gerando a exclusão social em todos os sentidos. Para superar essa realidade de expropriação dos camponeses pelo capital, há uma intensa luta de movimentos sociais como forma de resistência e garantia dos direitos enquanto cidadãos. Por isso,

Se por um lado a história da educação rural no Brasil foi de negação deste direito aos agricultores, por parte das ações e das políticas governamentais, podemos constatar, sobretudo nas últimas três

décadas do século XX, toda uma movimentação e organização por parte das organizações e entidades dos agricultores, não apenas por uma educação rural, mas por uma educação do campo. Estas lutas fazem parte do conjunto de iniciativas e ações contra a concentração de terra, do poder e do saber. (QUEIROZ, 2004, p. 23).

O autor deixa claro que a negação do direito à educação para os agricultores fez com que surgisse uma movimentação de organizações deles próprios para mudar os rumos da história, desta vez como sujeitos portadores do direito a terra, do poder e também do saber. Essa educação, agora chamada de educação do campo, veio tardiamente como direito, se pensarmos desde o descobrimento do Brasil aos dias atuais. De acordo com BAPTISTA (2003, p. 20-21),

[...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, ‘apêndice’ da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

A situação relatada pela autora nos mostra a necessidade da retomada pelos movimentos sociais, sindicatos e universidades do sentido da educação nas escolas do campo diante da realidade do fortalecimento do neoliberalismo que se instaura com toda a sua expressividade na atualidade. É preciso que se construa bases de discussões formais para que o Estado cumpra o seu papel frente à realidade do descaso na construção de novas políticas e fazer valer as já existentes para a educação do campo. Isso porque a efetivação segue um ritmo de morosidade e ainda não há uma especificidade na educação do campo. Pode-se dizer que a partir da LDB nº 9.394 de 1996, em seu Artigo 28, não houve avanços significativos na educação do campo pelos entes federados. Na visão de BRZEZINSKI (2008, p. 231),

Com base na Constituição Federal, um dos pontos em que a LDB estabelece é a forma de colaboração estabelecida entre as diversas esferas do poder público na oferta da educação. No entanto, esse regime de colaboração ainda carece de regulamentação. Porém pode-se indicar que cabe ao município colaborar com a União e o estado e receber deles colaboração necessária para o cumprimento de suas responsabilidades.

A citação nos orienta sobre como deve ser a colaboração dos municípios para com os Estados e destes com a União quanto ao funcionamento das ações da LDB. Essa é uma engrenagem que, se bem cuidada, faz a máquina funcionar, mas, caso uma peça não esteja em boas condições, contribui para o travamento das atividades. É preciso, no entanto, sensibilizar os gestores da máquina pública para que a educação do campo tenha avanços estruturais significativos.

A sociedade civil organizada precisa debater a situação da educação do campo por meio dos fóruns, comitês ou grupos de trabalho e apresentar as conclusões dos debates ao poder público para que este tome providências cabíveis para a resolução. Na luta por direito pela classe trabalhadora contra o poder historicamente constituído, houve conquistas bem sucedidas, mas é preciso muito esforço para a quebra da hegemonia. Nas palavras de SADER (2005, p. 99),

[...] toda a ideologia liberal, com suas forças e suas debilidades, pode ser contida no princípio da divisão dos poderes, mostrando qual é a fonte da debilidade do liberalismo – a burocracia – isto é, a cristalização do pessoal dirigente, que exerce o poder coercitivo e que, a um certo ponto, se transforma em casta.

O autor nos chama a atenção para o funcionamento do poder institucionalizado que, por meio da burocracia, torna-se supremo. Por conseguinte a tarefa de movimentos sociais na luta por direitos é árdua e, na educação do campo, isso é histórico. Tivemos alguns avanços somente quando a classe social atingida tomou consciência de sua realidade e se mobilizou para reverter a situação. A consciência foi tomada para que a história fosse mudada e, num país onde a oficialidade dos fatos é dos heróis, ninguém melhor para registrar a realidade dos vencidos do que os próprios vencidos.

3.A construção de políticas públicas de educação do campo em Goiás

Em decorrência das articulações para garantir educação do campo e não mais rural em nível nacional, os Estados tiveram que acompanhar as mudanças e construir suas políticas públicas. O Estado de Goiás realizou na cidade de Caldas Novas, em Goiás, nos dias 20 a 22

de julho de 2005, o I Seminário Estadual de Educação do Campo de Goiás. Organizado pela Secretaria de Estado da Educação, teve a participação dos movimentos e pastorais sociais, universidades, Escolas Famílias Agrícolas, organizações não governamentais e sindicatos. O objetivo era sensibilizar os gestores públicos para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Além disso, propunha um mapeamento das demandas específicas do Estado e dos municípios e a socialização de experiências locais desenvolvidas pelos governos estadual e municipais, organizações não governamentais e movimentos sociais. Após debates, foi redigida como documento final a “Carta de Goiás para a Educação do Campo”. Trata-se de um documento de 12 páginas, assinado pela SEDUC (hoje SEDUCE) e MEC, que contém no seu escopo divisões por partes sobre os seguintes itens: “Operacionalização das diretrizes para a educação do campo”; “Financiamento para a educação do campo”; “Universalização do acesso à educação do campo” e “Construção da política nacional para a educação do campo”. Cada item deste contém subdivisões com indicativos de como deve ser operacionalizada a educação do campo em Goiás, estabelecendo as funções do Estado e das diversas entidades de apoio e executoras da educação do campo.

A Carta de Goiás para a Educação do Campo é um documento que precisa ser resgatado pelo contexto em que foi elaborada no ano de 2005. É uma continuidade da luta dos Movimentos Sociais por educação do campo dentro da SECADI que começou o trabalho de realização dos seminários estaduais de educação do campo em julho de 2004, em desdobramento ao Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília, em dezembro de 2003. A redação da Carta nos mostra como deve ser o comprometimento do Estado com a educação do campo. É interessante ressaltar que descreve com muita clareza quem são os povos que habitam o campo goiano em pleno século XXI, logo é impossível negar a eles o acesso ao ensino condizente à realidade em que vivem. Sobre isso cabe aqui dizermos que o campo no século XXI, para OLIVEIRA e MARQUES (2004, p. 154-155), assim se configura:

Campesinato é um termo genérico, aplicável a diferentes realidades sociais marcadas pela tradição e pelo enraizamento local. O território camponês é o lugar da realização de um presente não ausente, onde a mediação das abstrações concretas é relativizada, dando vez a uma inserção mais imediata das pessoas no mundo da vida. É o lugar da apropriação, do uso e da realização do trabalho não alienado. O

reconhecimento do direito de controle do território para as comunidades que nele habitam é um passo fundamental no sentido de assegurar a possibilidade de reprodução de suas condições de vida e, com isso, caminharmos na direção de uma sociedade mais justa.

A abordagem dos autores sobre o conceito de campesinato na contemporaneidade é de suma importância para a elaboração de políticas de educação básica pelo Estado. Este precisa dar conta da diversidade de povos que habita o campo para que o processo de ensino aprendizagem nas escolas não gere mais exclusão. O conhecimento deve ser de forma espiral que parte do local para o global e vice-versa. A construção desse conhecimento precisa ter a participação efetiva dos sujeitos que o receberá não como mero conhecimento empírico, mas como contribuintes na elaboração do científico, ao mesmo tempo que preservam os saberes locais.

A política do Estado de Goiás para a educação do campo está centrada no *Departamento de Educação do Campo* da *Secretaria* de Estado de Educação, Cultura e Esporte (*Seduc*), a qual abriga a Superintendência de Ensino Fundamental, e nesta o Departamento de Educação do Campo.

Em 2013 foi criada a Lei nº 18.320 (de 30 de dezembro de 2013) e o Decreto nº 8.362, de 20 de maio de 2015, que constitui a Comissão Estadual de Acompanhamento da Política Estadual de Educação do Campo e dá outras providências. A Comissão é representada por órgãos do Estado, entidades do ensino superior e organizações sociais do campo e outras instituições afins. A criação desta Comissão foi considerada desnecessária porque existe o Comitê de Educação do Campo do Estado de Goiás (CECEG) desde 2006, inclusive com o reconhecimento pelo Estado pela Portaria nº 1.366 (2006 – GAB / CEE). Sendo assim, bastaria o seu fortalecimento incluindo ou suprimindo representatividades para iniciar a implementação da Lei da educação do campo. Houve apenas uma consulta do Estado ao CECEG sobre quais instituições indicaria para compor a Comissão e nesta foram incluídas quase todas as Instituições constantes no Regimento Interno do CECEG. Ou seja, está posta claramente pelo Estado uma relação de poder e de autoritarismo com os movimentos sociais que desrespeita e atropela o histórico de existência.

O cenário das políticas de educação para o campo em Goiás está posto. Nele é possível verificarmos que há um distanciamento do que diz a legislação nacional na criação e efetividade das suas políticas específicas. Para a mudança da realidade atual nas escolas do

campo, é preciso muito esforço das partes interessadas, no caso dos movimentos sociais do campo. É preciso uma ação mobilizadora que envolva os poderes públicos para a construção de um projeto de vida para o campo que tenha a educação como um dos pilares de sustentação. Caso contrário, continuaremos a assistir cenas rotineiras de estudantes crianças, adolescentes e jovens que levantam nas madrugadas para esperar ônibus em situações precárias, nas beiras de estradas, e viajam longas distâncias para terem acesso ao conhecimento nas escolas das cidades. Quando isso não é possível, famílias inteiras migram para as cidades com sonhos de uma vida melhor e vão parar nas periferias, gerando problemas sociais das mais diversas naturezas que trazem danos materiais e psicológicos muitas vezes irreparáveis.

4.Considerações finais

Um projeto sério que respeita uma educação diferenciada aos sujeitos do campo precisa ser consolidado. O povo do campo precisa ser reconhecido pelo Estado na especificidade como sujeito de direitos. Isso fará com que a histórica de estigmatização pelo poder público seja revertida, de forma que viver no campo não é sinônimo de destituição de inteligência, mas a opção por um espaço geográfico com uma identidade própria.

A luta dos Movimentos Sociais, Sindicatos e Universidades para a criação e efetivação de políticas públicas para a melhoria das condições de ensino nas escolas do campo deve continuar. Num país de origem eminentemente agrária, é uma hipocrisia a negação de um projeto sério que leve em conta o desenvolvimento do campo por meio da educação. Isso criou uma cultura de que, para ser bem sucedido na vida, é preciso morar, estudar e trabalhar na cidade. Gera uma dependência da qualificação de mão de obra para o capital nas empresas detentoras da geração de renda. A competitividade é o caminho para as conquistas pessoais. Os conteúdos elaborados, de modo geral, nos livros didáticos para as escolas e os meios de comunicação reproduzem esse sistema num processo avassalador que contribui apenas na formação de mão de obra para o mercado calcada no tecnicismo. Atrelado a essa realidade, o êxodo de famílias do campo leva ao crescimento desordenado das cidades, causando uma série de problemas sociais. Muitas famílias, sem oportunidade de inclusão, ficam à mercê da miséria, submissas a políticas compensatórias de governos. O sonho de serem bem-sucedidas vai aos poucos se esvaindo.

5.Referência Bibliográfica

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: NEAD, 2003.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008

CALDART, Roseli Salete. **A construção da identidade da educação do campo**, texto produzido no Seminário Estadual de Educação do Campo (texto mimeografado). Paraná: Seduc, 9 a 11 de março de 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>, Acesso em: 8 jan. 2012.

MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>, acesso em 13/7/2012.

____. **LDB Lei nº 9.394/1996**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em 08/02/2016.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; MARQUES, Marta Inez Medeiros (Orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de justiça social**. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Orgs.). **Pedagogia da alternância – construindo a educação do campo**. Goiânia: UCG; Brasília: Universa, 2006.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Rev. e ampl. Brasília: Líber Livro, 2007.

SANTOS, Gilvan. **Não vou sair do campo**. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GFGApYcTqDUJ:www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>, acesso em 09/02/2017.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Artigo oriundo de pesquisa financiada pelo CNPq, modalidade

Produtividade em Pesquisa. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 1089. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

UNESCO. **I Conferência Nacional da Educação do Campo.** Disponível em unesdoc.unesco.org/images/0014/.../149798porb.pdf, acesso em 14/2/2012

EIXO TEMÁTICO 4: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**DIMENSÕES FORMATIVAS DO PIBID INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Marcelo Cervo Chelotti

PIBID Interdisciplinar UFU
Universidade Federal de Uberlândia/Minas Gerais
chelotti@ufu.br**RESUMO**

O presente texto realiza uma avaliação qualitativa das ações desenvolvidas no âmbito do PIBID/ Interdisciplinar Educação do Campo da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. As nossas observações e vivências começaram em 2014 quando foi aprovado o projeto com discentes vinculados aos cursos de: Pedagogia, Geografia, Letras, Ciências Sociais e História, matriculados em diferentes períodos de seus cursos de graduação. A partir dos projetos desenvolvidos foi possível acompanhar de perto a realidade de uma escola do campo. Tal possibilidade foi de extrema relevância tendo em vista suas especificidades educacionais. Destacamos que foi notória a importância atribuída ao PIBID na formação acadêmica, sendo essa experiência muitas vezes a única atuação profissional por parte dos graduandos em escola do campo. Constatamos que os cursos de licenciatura não tem possibilitado inserir o futuro em diferentes contextos escolares, como é o caso das escolas do campo. Portanto, verificamos que o PIBID tem se configurado enquanto um fecundo laboratório de ações pedagógicas dentro da UFU.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação do campo. PIBID. UFU

INTRODUÇÃO

Acreditamos ser importante destacar que na Universidade Federal de Uberlândia/UFU não temos a licenciatura em Educação do Campo, mas alguns professores isolados em suas unidades acadêmicas (Instituto de geografia, Instituto de Ciências Sociais e Faculdade de Educação) que tem na temática sua preocupação acadêmica. Portanto foi nessa conjuntura que foi construída a proposta do PIBID interdisciplinar Educação do Campo.

Embora não possuindo uma licenciatura específica, acreditamos na perspectiva da formação continuada de professores para atuarem em diferentes espaços de ensino e aprendizagem. Assim, a temática da Educação do Campo no âmbito do PIBID insere-se na perspectiva de tema transversal na formação docente, como outros temas: educação ambiental, educação para as relações étnico-raciais, dentre outras.

Com isso são grandes os desafios para um projeto de formação docente que tem sua temática voltada para as escolas do campo. Em sua grande maioria os licenciandos não tem essa discussão em seus cursos de licenciatura, e tão pouco são incentivados a refletir sobre a possibilidade pensarem na escola do campo enquanto espaço para desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, o presente texto analisa os dados obtidos a partir das nossas observações e vivências que começaram em 2014 quando foi aprovado o PIBID Interdisciplinar no âmbito da UFU. Para realizar uma avaliação qualitativa de suas ações nesses dois anos de projeto, foi elaborado um roteiro de entrevista contendo 21 questões sobre a percepção dos bolsistas em relação a importância do PIBID na formação docente. As questões foram de múltipla escolha, mas havia espaços para justificativa da resposta escolhida. Dos 20 alunos bolsistas que compõem o PIBID Interdisciplinar (Escola Sobradinho, e Escola do Moreno), 15 responderam, sendo discentes vinculados aos cursos de: Pedagogia, Geografia, Letras, Ciências Sociais e História, matriculados em diferentes períodos de seus cursos de graduação.

A partir desses resultados acreditamos ser possível avaliar a formação docente na âmbito do PIBID UFU, embora para o presente artigo seu universo seja reduzido pois somente foi analisado o projeto com ênfase em Educação do Campo.

O PIBID INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

A Universidade possui um papel de extrema importância na formação dos profissionais que atuarão no campo, sobretudo os professores, que terão de usar formar alternativas para o ensino, visando a valorização das práticas exercidas no campo, bem como a vivência pelos alunos. Deve-se compreender, que a escola do campo vai além de um espaço de absorção de ideias, pois as especificidades do meio onde estão inseridas influenciam em tudo no ambiente escolar, portanto, uma escola não é igual a outra e não deve ser utilizado o mesmo método de ensino, o que acarretaria em uma padronização errônea dos alunos.

Ainda hoje um dos grandes entraves que impossibilitam o desenvolvimento de algumas escolas do campo é a falta de uma formação direcionada da equipe pedagógica escolar – formada por pedagogos, professores, psicopedagogos, assistentes sociais, entre outros profissionais – que não possuem uma formação adequada para o ensino do campo. Os cursos que oferecem a modalidade licenciatura, em sua maioria, não se atentam às demandas

das escolas do campo o que é preocupante, já que no processo de aprendizagem do futuro profissional da educação há uma verdadeira lacuna quanto à forma de se ensinar no campo.

Atentos as precariedades da prática de quem estuda a educação o Ministério da Educação junto as universidades federais de todo o Brasil, criaram projetos voltados para a área da licenciatura, que incentivam a experiência dos futuros profissionais, nas mais diferentes modalidades da educação nas escolas, sendo essas urbanas ou do campo.

Um desses projetos de incentivo é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que foi criado em 24 de junho do ano de 2010 e vigora até os dias atuais. O PIBID tem como objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica (nível fundamental e médio), tanto em escolas urbanas, quanto em escolas do campo (PIBID modalidade Interdisciplinar).

Os projetos desenvolvidos em parceria com a escola promovem a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura vinculado a Universidade e de um professor da escola rural escolhida para o projeto, no caso do PIBID Interdisciplinar Educação do Campo.

Entende-se que cada escola do campo possui sua singularidade, onde os alunos, professores e ambiente escolar devem ser muito bem avaliados antes de se adotar uma metodologia pedagógica de ensino.

Martins (2009, p. 27) revela que

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MARTINS, 2009, p. 27).

No município de Uberlândia houve a parceria entre o PIBID e a Universidade Federal de Uberlândia onde a equipe de alunos universitários foi direcionada às escolas, a fim de aplicar projetos que auxiliam tanto na vivência do futuro profissional com o ambiente escolar, quanto no auxílio pedagógico complementar oferecido aos alunos. Além do PIBID padrão, foi proposto, no ano de 2014, a inserção do PIBID modalidade interdisciplinar que abrange as escolas do campo, questões indígenas e étnico raciais.

Dentre as treze escolas situadas na área rural de Uberlândia, quatro são participantes do projeto PIBID Interdisciplinar Educação do Campo, e alunos bolsistas de duas dessas

escolas foram avaliados, sendo esses pertencentes a Escola Municipal Tenda do Moreno e Escola Municipal do Sobradinho. Foi realizado um estudos por meio de grupos de discussão para identificar o contexto em que tais escolas estão inserida, em seguida houve a observação, por parte das equipes, do ambiente escolar e a sondagem de quais seriam os recursos disponíveis para execução dos futuros projetos do PIBID, além da interação dos projetistas com o corpo discente e coordenação das escolas.

Nos anos de 2014 e 2015, foram desenvolvidas diversas atividades nas escolas participantes do PIBID que envolviam os bolsistas, os alunos do campo e o corpo pedagógico das escolas.

Durante o primeiro semestre do ano de 2014, foram realizadas várias atividades na Escola Municipal do Moreno. Primeiramente, com a entrada de novos bolsistas, foi conhecido a estrutura escolar, que se difere bastante das escolas urbanas, conheceu-se o corpo escolar – professores, diretores e colaboradores – objetivando um melhor planejamento das futuras ações que promoveríamos na escola, Para colaborar com a análise, foi elaborado um questionário socioeconômico visando apurar as realidades vivenciadas pelos estudantes da Escola Tenda do Moreno, por meio de perguntas objetivas que ao serem analisadas resultaria em um perfil dos alunos refletindo na comunidade em que vivem. As questões abordavam aspectos como: quantas pessoas dividem a mesma casa, quanto tempo dura o percurso de casa até a escola, à respeito do acesso à determinados serviços, e perspectivas para o futuro.

Logo após, foi realizado a revisão bibliográfica e posteriormente discussões acerca do tema Escola do Campo, a fim de conhecer, de forma legítima, como se deram os processos de conquista dessa educação, juntamente com a historicidade que este processo abriga. Discussões que foram proveitosas no sentido de compreender a importância da valorização do sujeito do campo e assimilar como se deve trabalhar com a educação neste meio.

A primeira proposta de oficina a ser realizada com os estudantes, objetivava atingir alunos do 6º ao 9º ano, sendo executada nos meses de Junho e Julho. Propôs-se uma discussão sobre a crise hídrica; “O que falta é água?” abordou a problemática que envolve a gestão, uso e o acesso aos recursos hídricos no Brasil atualmente. Com esta oficina, visou despertar a criticidade dos alunos, apresentando um conteúdo mais realista acerca dos fatores que causam tal crise, na tentativa de desconstruir uma realidade fantasiosa que é exposta à eles cotidianamente, principalmente por meio da mídia.

Consequente, foi elaborada uma oficina temática, nos meses de Junho e Julho, voltada para as festividades juninas, com o objetivo de (re)significar a memória de tais festividades, enriquecer o conhecimento dos estudantes quanto ao histórico das festanças juninas, demonstrar as diferenças de costumes destas festas no Brasil e no mundo, com foco nos contrastes entre o Nordeste e Portugal, visto que, tais festas originaram-se em países europeus e sobre essa perspectiva, desenvolver ritmo, compasso e criatividade, por meio de uma quadrilha ensaiada em francês. Além disso, retratou-se os principais ícones destas festividades, que são Santo Antônio, São Pedro e São João visando os aspectos regionais e linguísticos, apoiados em músicas tradicionais das festas juninas. Segundo relatos está oficina, principalmente, foi bastante proveitosa no sentido de integração de todo o grupo, pois exigia contribuições de todas as áreas de conhecimento.

Quanto à Escola Municipal Sobradinho, no início do projeto a equipe passou por aprofundamento teórico da temática Educação do Campo, com apresentação de seminários e discussão de textos, o que possibilitou a consolidação de uma base teórica para posterior planejamento e aplicação de oficinas e outras atividades na escola, e em seminários propostos pela coordenação geral do PIBID.

A partir dessa construção teórica a equipe passou a frequentar a escola Sobradinho no final do segundo semestre de 2014, pois, devido às implicações logísticas não foi possível iniciar as atividades na escola antes de outubro de 2014.

Solucionada a pendência referente ao transporte, passaram a frequentar a escola com regularidade, conforme determinado pela coordenação do projeto. Foi aplicado um questionário sócio-econômico-cultural aos alunos da escola, a fim de conhecimento da vivência dos mesmos. O questionário permitiu conhecer, ainda que de maneira incipiente, o meio escolar, o entorno da escola e as particularidades dela. A partir deste questionário foi elaborado as atividades que seriam desenvolvidas no ano seguinte.

No final do ano 2014 foi realizado o planejamento para 2015, que dentre os conjuntos de atividades propostas destacam-se os três projetos: *Conto como formação cultural*; *Projeto Cerrado*; e *Roda de conversa*.

Levando em consideração as dificuldades relacionadas à leitura, compreensão e escrita de textos, o projeto *Conto como formação cultural* propôs atividades em que os alunos pudessem, a partir da leitura dos contos regionais, desenvolver o gosto pela leitura e escrita. O espaço da biblioteca seria explorado neste projeto, tanto no uso de materiais, quanto no espaço físico.

O projeto *Cerrado* (que ocorreu no segundo semestre de 2015) tinha como finalidade trabalhar a temática do bioma tanto em seu âmbito social, quanto econômico, político, físico e cultural. O levantamento histórico da ocupação das terras foi a primeira etapa a ser trabalhada com os alunos, e teve por objetivo expor a história dos povos originários que estiveram presentes no território e a influência das ocupações em outras regiões brasileiras, bem como os europeus da época do desbravamento. Em segundo momento, as características físicas (fauna e flora) do bioma foram trabalhadas em sala. Para finalizar o projeto, houve um trabalho de campo no entorno da escola para que os alunos pudessem explorar o senso de percepção da paisagem, categoria extremamente importante para a geografia.

Com relação ao projeto *Roda de Conversa*, a proposta foi trabalhar a questão das minorias com os estudantes a fim de se identificarem enquanto sujeitos atuantes e agentes de transformação social. Para isto, o trabalho iniciou com a discussão sobre o racismo que constantemente se manifesta dentro das instituições escolares através de brincadeiras, piadas de mau gosto e afins. Também foi trabalhada a questão do papel das mulheres na atual sociedade, que muitas vezes é ignorado e, por fim, discutimos com os alunos os crimes movidos por homofobia que acontecem no país, conduzindo-os a compreensão de como podem contribuir para pôr fim às mazelas sociais que os cercam. Incentivando sempre o respeito ao próximo e os benefícios em conviver com a diversidade.

Além das ações na escola, foi realizada uma atividade acadêmica com os bolsistas que consistia na análise dos livros didáticos oferecidos à escola do campo, comparando o PNLD-Campo e PNLD padrão. O objetivo da análise consistia em investigar profundamente, se realmente acontece tal valorização do camponês e se os conteúdos, por ser um livro multidisciplinar, atende à necessidade de aprendizado dos alunos em suas respectivas séries. Consecutivamente, artigos foram confeccionados e posteriormente serão publicados em um livro sobre as vivências do PIBID Interdisciplinar.

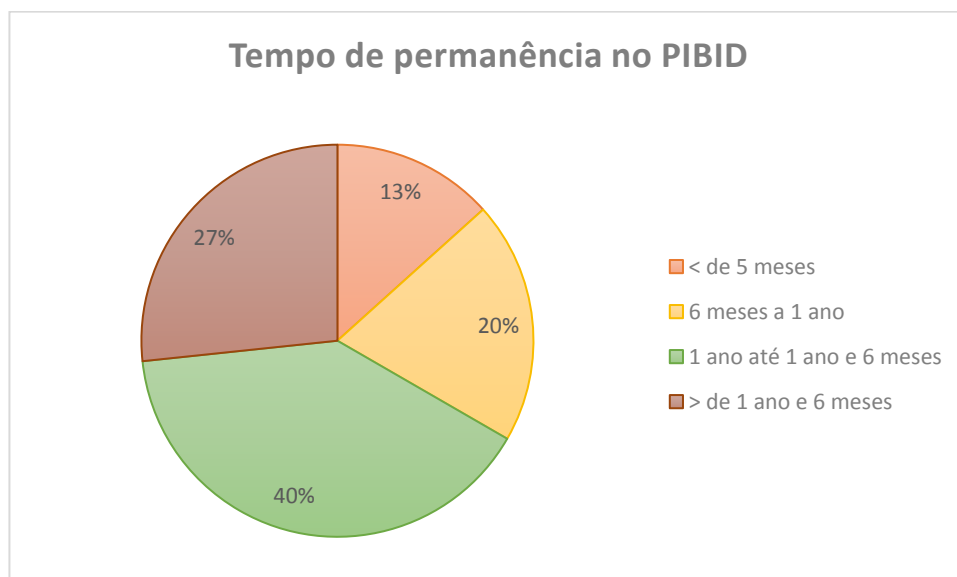
A partir desses projetos foi possível acompanhar de perto a realidade de uma escola do campo. Tal possibilidade é de extrema relevância tendo em vista suas especificidades educacionais.

A PERCEPÇÃO DOS BOLSISTAS QUANTO A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID

Com base nas respostas dos quinze questionários entregues aos discentes bolsistas do PIBID, foram realizados alguns levantamentos que demonstram a importância acadêmica da participação do projeto, bem um complemento para a própria formação docente.

O edital inicial regia que a permanência dos bolsistas no PIBID poderia abranger, no máximo, quatro anos o que equivale ao tempo médio de graduação de um licenciando. A média de permanência no PIBID (Gráfico 1) varia de seis meses a um ano e meio e a partir dessa análise, constata-se que alunos de diferentes períodos estão presentes no projeto, podendo assim intercalar e complementar experiências obtidas durante os anos das diferentes graduações existentes no PIBID educação do campo.

Gráfico 1: Tempo de Permanência dos bolsistas no PIBID Educação do Campo.



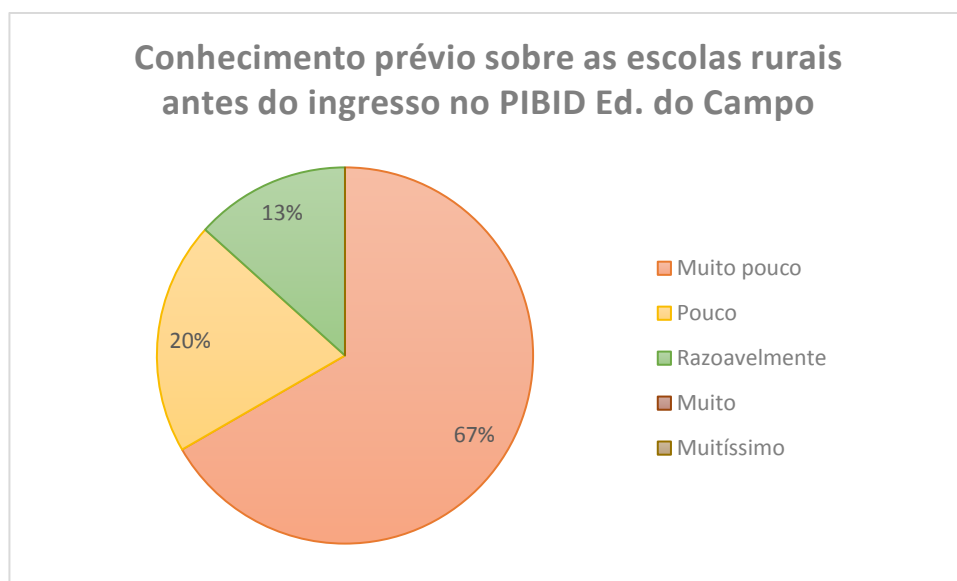
Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Como anteriormente citado, a relação entre os diversos conhecimentos acadêmicos dos bolsistas do projeto, contribuem para a formação em conjunto de toda a equipe. As práticas

desenvolvidas nas escolas do campo reforçam a importância de complementos na formação docente, já que a realidade dos alunos, bem como do ambiente escolar deve ser levado em consideração para um ensino efetivo. O PIBID, por sua vez, possui o papel de introduzir os licenciandos nas escolas e assim oferecer-lhes a oportunidade de aprimorar as práticas de planejamento de aula e projetos, além do contato em sala de aula.

Um ponto de extrema importância que pode ser observado durante o levantamento de informações dos bolsistas foi a falta de conhecimento prévio em relação às escolas do campo (gráfico 2). Se quer parte dos discentes sabiam sobre a existência das escolas do campo enquanto que o restante não havia muitas referências acerca dessa realidade.

Gráfico 2: Conhecimento dos bolsistas sobre as escolas do campo.

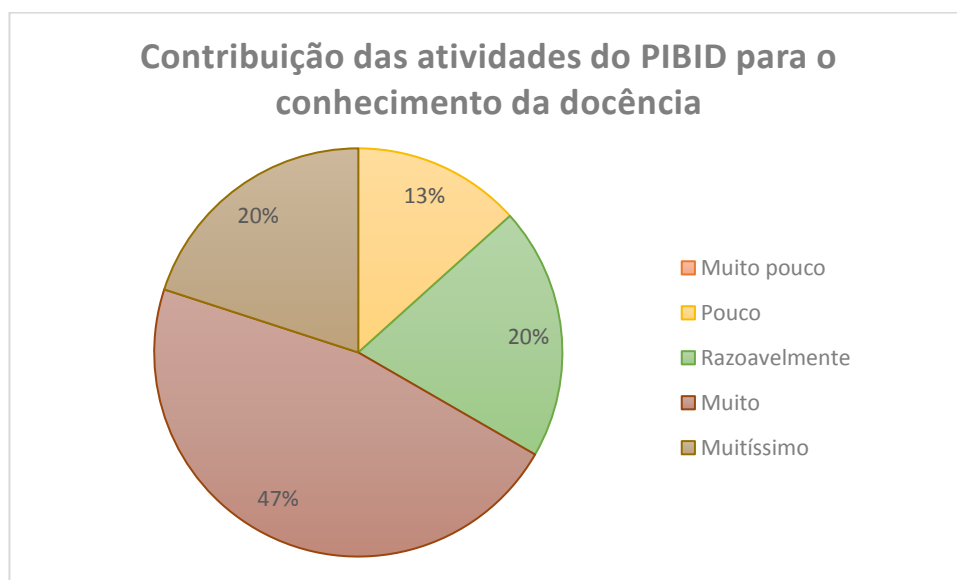


Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Esse resultado é algo que nos induz à dúvidas quanto à qualidade na formação dos futuros docentes, que pouco sabem sobre as políticas públicas educacionais instaurados no país. Através dos dados presentes no gráfico 3, é notório a grande importância do PIBID na formação acadêmica atribuída pelos próprios bolsistas, sendo essa, na maioria das vezes a

única fonte de experiência de atuação profissional por parte dos graduandos em um espaço tido como rural.

Gráfico 3: Contribuição do PIBID para o conhecimento da docência.



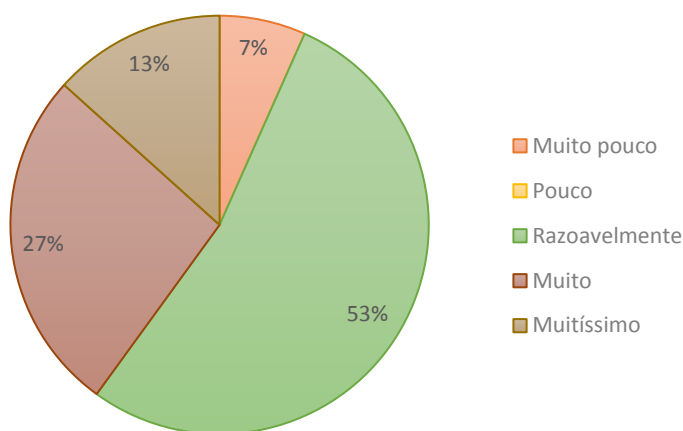
Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Logo entende-se o papel do PIBID como um elo entre formação e vivências que proporcionam conhecimento sobre as escolas do campo e a realidade em que as mesmas estão inseridas contribuindo assim para a formação dos futuros professores do campo.

Outra análise realizada através dos dados extraídos foi quanto ao posterior desejo por parte dos bolsistas em exercer a profissão docente em escolas do ensino fundamental e/ou médio após a participação no PIBID. Como indica o gráfico 4, as respostas, em sua maioria, foram positivas em relação à escolha da docência como futuro profissional e entendemos a partir dessa realidade a real importância do PIBID na inserção do discente ao ambiente escolar na maioria das vezes desconhecido.

Gráfico 4: Planos dos bolsistas em relação ao exercício futuro da docência.

A experiência proporcionada pelo PIBID te motiva a exercer a docência



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Segue algumas opiniões recolhidas nos questionários em relação à importância da experiência do PIBID na vida docente do bolsista:

“São diversas as dificuldades encontradas principalmente em uma escola pública e rural. Acredito que o PIBID me mostrou muito mais a realidade do que me incentivou. Preferiria trabalhar em uma faculdade, porém sei que é difícil não passar por salas de aula de ensino fundamental ou médio, então agora já estou preparado para o que possa encontrar.” (Pibidiano 7)

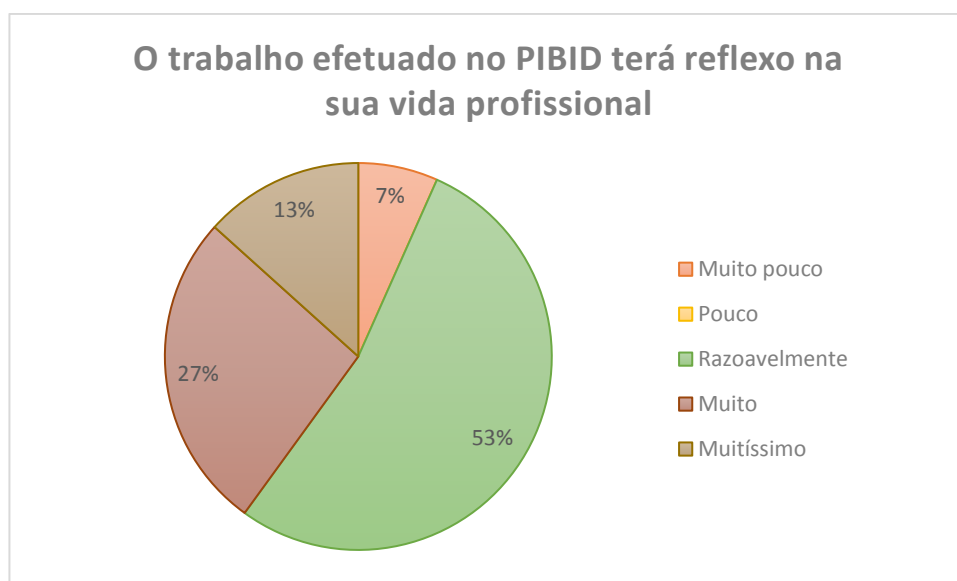
“O PIBID nos mostra que a realidade das escolas no Brasil está distante do que muitas vezes nem é ensinado nas salas de graduação.” (Pibidiano 9)

“Através do PIBID campo descobri que o ambiente escolar é meu plano de pesquisa.” (Pibidiano 11)

Sendo o PIBID uma ferramenta de incentivo à formação dos futuros docentes o papel desempenhado pelas equipes nas escolas servem como uma prática na elaboração de planos de aula, bem como nas experiências no ambiente escolar. A característica interdisciplinar é outro ponto à ser mencionado, pois durante a participação nos projetos houve o intercâmbio de conhecimento entre várias ciências voltadas à licenciatura e esse é um modelo de como deve ser o ensino para que o mesmo seja efetivo.

O gráfico 5 relata a opinião à cerca das atividades desenvolvidas nas escolas do campo durante o PIBID e se de acordo com os bolsistas essas atividades terão relação com a futura docência.

Gráfico 5: Relação das atividades desenvolvidas no PIBID com a docência.



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

De acordo com alguns bolsistas do PIBID

“Acredito que só saberei como irá ser meu trabalho ou minha didática quando começar a trabalhar, já que tudo pode variar do local onde eu estarei trabalhando. Mas claramente a minha experiência no PIBID influenciará nisso.” (Pibidiano 7)

“Gosto muito da flexibilidade que o PIBID proporciona, pois a forma de ensinar através de atividades práticas (além da teoria) é de extrema importância.” (Pibidiano 10)

“Muitas coisas feitas no PIBID pretendo levar para a sala de aula. Já tivemos muitas ideias boas, isso não pode ser descartado.” (Pibidiano 12)

As informações coletadas nos mostram a grande importância do PIBID para o acréscimo não só na vida acadêmica, mas profissional dos discentes participantes do projeto. O contato com a escola, as atividades elaboradas em grupo e o desenvolvimento dos planejamentos foram de grande auxílio para a profissionalização do pibidiano, que em sua maioria usará a experiência da participação do projeto para o exercício da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência em participar da rotina de escolas situada na área rural do município, é notório as dificuldades básicas que as unidades enfrentam, porém a percepção de

que uma educação especializada para as escolas do campo não somente é possível, como é necessária, aumenta. A importância da escola no campo baseia-se, no direito de oferecer à todos, sejam esses das áreas urbanas ou rurais a capacitação, para que o campo das oportunidades não deixe de existir para os que vivem fora do considerado centro.

O cenário educacional atual para os professores não pode é considerado favorável. Para os professores que atuam nas escolas do campo não se é diferente. A deficiência na estrutura das unidades escolares, a dificuldade de acesso por parte dos estudantes e também dos professores até as escolas e a ausência de materiais didáticos e recursos básicos utilizados na sala de aula também são grandes inibidores da educação.

Hoje, apesar de algumas políticas públicas de especialização para o ensino no campo, não são todos os professores que possuem uma formação direcionada que atenda a demanda educacional das particularidades desse meio. A formação docente possui falhas que prejudicam o quadro nacional da educação e é durante o período da graduação que esses reparos devem ser realizados.

Os cursos de licenciatura não possuem estrutura capaz de instruir o futuro docente nas práticas gerais escolares e é por isso, que programas complementares servem como um importante agente na formação dos licenciandos. O PIBID Interdisciplinar Educação do Campo é uma das ferramentas pratico-pedagógicas mais importantes dentro da Universidade Federal de Uberlândia.

Baseado nos resultados obtidos através do questionário aplicado nos projetistas das duas escolas receptoras do PIBID constatou-se, a importância do projeto na formação dos pibidianos, que até então não haviam tido contato com o ambiente escolar dito como rural e o impacto da participação desse projeto mostra-se positivo mediante as análises das respostas extraídas dos mesmos.

O conteúdo teórico estudado durante os meses iniciais do projeto aliado as práticas nas escolas do campo foram experiências complementares à formação que originalmente receberiam nos anos do curso e que não haveria, provavelmente, outra oportunidade de formação continuada.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a CAPES pela concessão da bolsa de coordenação do PIBID (2014-2017). E em especial a discente Isabele de Carvalho bolsista PIBIC/CNPq, pelo auxílio na tabulação dos dados.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013: Guia de livros. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e inclusão, 2012.

HAGE, S. M.; PENA, S. C. Escolas Rurais com Turmas Multisseriadas: realidades, contradições e desafios para a construção de materiais didáticos pedagógicos. In: CARVALHO, G.T.; MARTINS, M. F. A. (Org.). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, 2014, p. 53-76.

HESPANHOL, A. N.; Geografia Agrária: teoria e poder. In: FERNANDES, Bernardo Manzano; MARQUES, Marta Inez Madeiros, SUZUKI, Julio César. (Org.). **O Desenvolvimento do Campo Brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JUNQUEIRA, V.H.; BEZERRA, M.C. dos S. A Quem Interessa a Educação dos Trabalhadores do Campo? Uma Análise do Pronacampo. **Exitos**, Santarém, v. 5, n 2, p. 83-100, Jul/Dez 2015.

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

MACIEL, G. N. **As interpretações sobre a industrialização na Região Sul do Brasil presentes nos livros didáticos de Geografia PNLD 2005/2007**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. 161 f.

MARTINS, Fernando José. **Gestão Democrática e Ocupação da Escola: o MST e a Educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

MARUYAMA, M. das G. N. **Estrutura, Organização e Políticas de Gestão nas Escolas Rurais da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no Período de 2001-2004**. (MG). 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia/Campus Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ROCHA, M. I. A. O Campo e Seus Sujeitos: desafios para os livros didáticos na educação do campo. In: CARVALHO, G.T.; MARTINS, M. F. A. (Org.). **Livro Didático e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Faculdade de educação da UFMG, 2014, p. 35-52.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES NOS VESTIBULARES DE 2014 E 2016 NO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UFRR -HABILITAÇÃO
EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA**

Paulo Sérgio Maroti

LEDUCARR/UFRR paulo.maroti@ufrr.br

Janailton Coutinho

LEDUCARR/UFRR janailton.coutinho@ufrr.br**RESUMO**

O presente trabalho foi desenvolvido junto a alunos ingressantes pelos vestibulares 2014 e 2016 do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) com habilitação em Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Roraima (UFRR), tendo como objetivo traçar o perfil deste alunado quanto à sua procedência, suas experiências com a docência e ocupação do pai, visando adequação do Projeto Político Pedagógico do curso. Para tal foi utilizado questionário semi-estruturado com oito questões, visando a obtenção dos dados. Os resultados obtidos denotaram quanto à origem do alunado, diferenças para as duas turmas pesquisadas, sendo a de 2014, caracterizada em sua maioria da região sul do estado de Roraima, diferente do de 2016, sendo alunos do centro-norte do estado. Quanto as experiências com a docência, os dados denotaram pouca experiência das duas turmas com a docência e em específico com escolas do campo. Os dados obtidos quanto a profissão do pai denotam significativo escore que determina a origem do campo do alunado, nos dois anos pesquisados. Tais dados deverão auxiliar aos professores do curso, para as especificidades da habilitação em Ciências Naturais e Matemáticas, para a reestruturação do Projeto Político Pedagógico além de promover discussões, visando mudanças estruturais do curso.

Introdução

O processo de democratização do sistema educacional brasileiro, particularmente das Universidades Públicas, passou necessariamente pela incorporação de estudantes oriundos de famílias de baixa renda nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e não fugindo a esta tendência, dentro desta política de universalização do ensino superior, indo de encontro

as reivindicações de movimentos sociais ligados a questão agrária e a própria Constituição de 1988 (Art. 205) que garante ao cidadão, através da educação ou da formação humana ao longo da vida, considerando como pressuposto a igualdade de oportunidades, independente de sexo, raça, cor, condição social ou opção religiosa.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo devem formar docentes para atuarem no campo, além de habilitar profissionais do próprio campo, para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e práticas as próprias escolas de educação básica do campo (MOLINA, 2014a, p. 200). A implementação destes cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES) é recente no País, tendo sido institucionalizada a partir do Edital n. 9/SECAD/MEC de 2009 (Brasil, 2009), visando atender reivindicações de movimentos sociais ligados a luta pela terra. Foram contempladas trinta e uma (31) IES, o que possibilitou a criação de uma estrutura material para dar suporte às atividades em regime de alternância e contratação de professores. Este edital define a Pedagogia de Alternância como estratégia metodológica para a formação destes educadores, além do processo interdisciplinar por áreas de conhecimento, que visa preparar os futuros professores “para além da docência”, mas principalmente para atuarem na gestão de processos educativos escolares, assim como comunitários (MOLINA, 2014b, p. 202). Essa modalidade de licenciatura tem como prioridade, formar docentes capazes de promover um profundo vínculo entre as funções específicas da escola e demandas da comunidade camponesa onde esta escola está inserida. Desta forma, esperava-se que, tanto a escola como a universidade, se tornem aliados desse processo, visando colaborar para que os próprios camponeses sejam agentes na formação de seus filhos, assim como, que se mantenham/permaneçam em seu território, existindo como tais, enquanto camponeses.

A população do campo do estado de Roraima vive em locais diversos como pequenas cidades, vilas, comunidades ribeirinhas, assentamentos, acampamentos, áreas extrativistas, áreas indígenas e de colonização. Nestes espaços, eles configuram-se como sujeitos sociais produzindo suas condições de existência a partir de suas experiências desenvolvidas em diversos lugares e as reconfiguram de formas variadas em seus espaços de socialização, seja nas áreas de serviços, sendo trabalhadores e trabalhadoras rurais, como agricultores e agricultoras familiares, assalariados e assalariadas rurais, extrativistas, artesãos e artesãs com produtos da floresta, quilombolas, pescadores e pescadoras (BRASIL, 2011).

Buscando avançar nessa discussão, da escola fundida com a comunidade, a formação do professor visando atuar junto aos seus, geram dúvidas como aqui expostas: como formar esse educador camponês capaz de tal prática educativa no ensino de ciências e matemática? O

LEDUCARR/UFRR, recém transformado de projeto em curso, busca compreender esse caminho. Uma das formas de estruturar o curso é primeiramente conhecer esse público: quem são esses alunos? Origem? Mas não só isso, debruçarmos a partir de dados ainda numéricos e portanto frios para tentar responder a tais indagações, mesmo que preliminarmente e principalmente sobre a demanda do curso: estão sendo cumpridos os seus objetivos relacionados ao edital pelo qual se propôs a criação do curso? Qual o perfil do seu público alvo para a área das Ciências Naturais e Matemáticas?

O presente trabalho teve como objetivo caracterizar o perfil dos alunos que ingressaram em vestibular nos anos de 2014 e 2016 do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) da Universidade Federal de Roraima, na habilitação das Ciências Naturais e Matemáticas (CNM). O levantamento de dados sobre os alunos, foi uma iniciativa da Coordenação Pedagógica do LEDUCARR e tem a pretensão de tentar “conhecer” esse alunado. A partir do diagnóstico, podem ser formuladas diretrizes tanto para a revisão do Projeto Pedagógico, assim como redefinir políticas públicas de atendimento a estes universitários e de defesa da educação pública, gratuita e com qualidade.

Procedimentos Metodológicos

Foram aplicados questionários semi estruturados junto aos alunos ingressantes nas habilitações CNM nos anos de 2014 e 2016. Os dados obtidos foram prioritariamente quantitativos (7 questões fechadas; 1 aberta). Foi solicitado pelos organizadores da pesquisa que os alunos não se identificassem nas folhas de respostas, visando à liberdade de expressão buscando assim, evitar constrangimentos quanto ao conteúdo da resposta.

Questões aplicadas: 01 - Onde reside? 02 - Qual município reside? 03 - Há quanto tempo reside no município? 04 - Em que estado nasceu? 05 - Atua ou já atuou como professor? 06 - Responda se respondeu a questão 05 afirmativamente: Que tipo de escola trabalha/trabalhou? () Rural () Área Indígena () Urbana; 07 - Você trabalha? 08 - Qual a profissão do seu pai?

As respostas foram tabuladas no Programa Excel e trabalhadas no Programa SPSS, para a estruturação de histogramas. O público amostral total foi de 40 alunos, divididos em duas turmas de 20 alunos para os dois anos de 2014 e 2016.

Resultados e Discussão

O questionário foi aplicado junto a quarenta (40) alunos do curso, sendo vinte (20) que ingressaram em 2014 e vinte (20) em 2016. Tal número amostral da pesquisa é considerado significativo, uma vez que corresponde a sessenta e sete por cento (67%) do número total de alunos do curso, na habilitação das CNM.

Para a primeira questão: Os alunos que ingressaram em 2014 são oriundos de área rural com sessenta e cinco por cento (65%), assim como para 2016, com sessenta e três vírgula seis por cento (63,6%) do rural. As proporções para as duas turmas, por serem muito próximas, foram consideradas como similares. Para os alunos oriundos de áreas indígenas, adentraram em 2014 vinte por cento (20%) e em 2016 apenas quatro vírgula cinco por cento. Presume-se que tal redução em 2016 se deva a maior divulgação do vestibular para o ano de 2016 por parte dos professores do curso em áreas de assentamentos rurais do estado. Um dado que põe em dúvida tal interpretação está relacionada ao acréscimo significativo de alunos que ingressaram em 2016, oriundos de área urbana: de quinze por cento (15%) em 2014 para trinta e um vírgula oitenta e dois por cento (31,82%), em 2016. Esse dado é preocupante uma vez somado a interpretação dos resultados obtidos nas respostas da quinta e sétima questões desta pesquisa.

Tais escores podem indicar à Coordenação Pedagógica para a habilitação CNM, adequação em vestibulares vindouros. É indiscutível a importância da divulgação do processo seletivo do curso nas áreas rurais, utilizando-se da forma presencial nas escolas e movimentos sociais locais, além da comunicação de massa, como o caso do rádio, ainda o principal meio de divulgação em áreas rurais. Em um mundo onde o modelo de divulgação via internet é amplamente divulgado, principalmente no meio urbano, em área rural tal comunicação ainda é precária e o rádio ainda é o principal e eficaz meio de comunicação.

A atual forma de ingresso do aluno do LEDUCARR, através do vestibular simplificado, pode ser considerada a partir dos dados da pesquisa, como um formato equivocado para o ingresso do aluno no curso, o que vem abrindo cada vez mais espaço para um público de aventureiros da licenciatura. Esses dados subsidiam as discussões na junto ao corpo docente do curso, da substituição do atual formato do vestibular, para a inserção da análise concreta da experiência do aluno através de memorial, somado a uma entrevista realizada por uma banca diversificada. Supõe-se que tais adequações no modelo de vestibular,

devidamente orientadas por corpo jurídico da universidade, poderia equilibrar alguns escores adversos para os próximos ingressantes e facilitar inclusive o trabalho docente, pois ocorreriam menos discrepâncias no ingresso de discentes para este curso e uma menor evasão.

Na questão referente à procedência do alunado, os municípios de origem dos alunos ingressantes no curso são, para 2014, em ordem decrescente: Caroebe com quarenta e nove vírgula nove por cento (49,9%), Uiramutã com dezoito vírgula dois por cento (18,2%), Alto Alegre e Boa Vista com nove vírgula um por cento (9,1%), Cantá, Caracaraí, Iracema, Rorainópolis e São Luiz da Baliza com quatro vírgula cinco por cento (4,5%). Os alunos de 2016: Iracema com trinta e cinco por cento (35%), Amajari com vinte e cinco por cento (25%), Caroebe com vinte por cento (20%), Boa Vista com quinze por cento (15%) e Rorainópolis com cinco por cento (5%). Tais dados denotam, para os ingressantes em 2014, perfil de alunos advindos do sul do estado de Roraima. Já para os ingressantes em 2016, denota-se perfil mais equilibrado, com alunos advindos dos municípios da região central e do norte do estado. Tal caracterização nos dá perspectivas das diferenças dos ambientes de onde advêm os alunos e portanto sinalizam suas características físicas e da paisagem para o estado de Roraima. O centro norte mais seco, com o bioma considerado emblemático para o estado (o lavrado), em comparação com o sul, caracterizando a paisagem amazônica, mais úmida. Tais características estruturais são determinantes, principalmente em se falando no conteúdo a ser ministrado em Ciências Naturais e Matemática, como por exemplo, relacionado às questões ambientais, devido as diferenças já citadas.

A questão 03, referente aos anos de interação do aluno ingressante com o município/região de procedência, possibilitou resultados de relevante importância para a discussão dos caminhos do curso, primeiramente ao que se denomina pertencimento/empoderamento do discente com o município/comunidade. Considerando-se o perfil do egresso, quando se trata de um licenciado diferenciado, conforme o delineamento do próprio Edital de criação dos cursos, assim como no Projeto Político Pedagógico do Curso do LEDUCARR, quando relata peculiaridades quanto a um profissional envolvido com a comunidade. Este aluno deverá atuar como docente, porém com um viés diferenciado de articulador de projetos visando auxiliar a comunidade que reside. Daí a justificativa da relevância dos dados, pois abre espaço para indicar positivamente um viés de envolvimento com essa comunidade de origem. Para tanto, quanto maior for o grau de envolvimento/empoderamento com sua comunidade (nesta pesquisa são considerados os anos de vivência no local). A suposição de um maior envolvimento e suposto conhecimento sobre

peculiaridades do ambiente, possibilita relacionar a uma ação mais efetiva do aluno como agente multiplicador e ativo, visando mudar a realidade local. De acordo com os resultados, observa-se que os alunos ingressantes em 2014 possuem maior tempo de vivência em suas áreas de origem, em detrimento aos alunos de 2016. Tal constatação pode denotar que os alunos com mais tempo de vivência em seu local de origem, possuem maior potencial de envolvimento com suas comunidades em detrimento do grupo de 2016. Em se falando da docência propriamente dita, o conhecimento das peculiaridades do local de origem podem auxiliar sobremaneira ao docente e ao futuro professor, na construção de suas competências teórico práticas. Retomando Mizukami & Reali (2010, p. 20) quanto aos aspectos considerados primordiais para a formação do docente neste viés interdisciplinar, a atenção às concepções prévias desses futuros professores sobre o que, como e para que ensinar determinados conteúdos, é de substancial importância diante desses escores da pesquisa.

Na questão 04 referente ao estado da União de procedência do alunado, os ingressantes em 2014 são oriundos em sua maioria do estado do Pará com cinquenta por cento (50%), seguido de Roraima com quarenta por cento (40%), Amapá e Maranhão com cinco por cento (5%). Para os ingressantes em 2016, a maioria são de roraimenses com cinquenta e nove por cento (59%), os maranhenses com vinte e três por cento (23%), seguido dos paraenses, amazonenses, acreanos e goianos, com cinco por cento (5%). Nota-se nos dois escores, tanto da turma de 2014 como de 2016, porcentagem significativa de roraimenses matriculados no curso com habilitação nas CNM. Em segundo, são os paraenses seguidos dos maranhenses. Sem dúvida, a ampla maioria de roraimenses vai de encontro ao conceito de pertencimento, considerando-se o mesmo objetivo da questão anterior, relacionada ao tempo de vivência ao local de origem. Outro ponto de relevância dos dados obtidos nesta questão refere-se a significativa influência no público matriculado, principalmente nos ingressantes em 2016. Tal dado reflete a significativa migração de agricultores daquele estado para Roraima.

Vale (2006) considera que tal migração se utiliza do momento em que existem projetos sociais, incentivada pela doação de terras, casas, emprego, enfim, programas sociais (principalmente em período que antecede campanhas políticas eleitorais).

Para a Coordenação Pedagógica do curso na habilitação em CNM do LEDUCAR, tais dados refletem sobremaneira que as influências culturais e sociais de diferentes estados da união se fazem presente entre os alunos ingressantes. Tal diversidade deve ser bem administrada na reconstrução do projeto pedagógico, tendo como foco a diversidade social e cultural, mas sem esquecer do perfil ambiental destas áreas.

Quanto a questão 05, referente à experiência com a docência e a escola que atuaram: os ingressantes em 2014 foi de vinte por cento (20%) para os alunos que trabalham/já haviam trabalhado com docência e oitenta por cento (80%) entre os que não trabalham/não haviam trabalhado com docência ainda; para 2016, dentro do grupo amostral da pesquisa, trinta e três vírgula trinta e quatro por cento (33,34%) trabalham/já haviam trabalhado com docência enquanto que sessenta e seis vírgula sessenta e seis por cento (66,66%) não trabalham/não haviam trabalhado ainda com as escolas. Para os alunos que responderam afirmativamente a questão 05, foi perguntado na questão 06, se a escola fazia parte do ambiente rural, urbano ou de área indígena. Para os ingressantes em 2014, cinquenta por cento (50%) lecionam/lecionaram em área rural e cinquenta por cento (50%) em área indígena. Para 2016, oitenta e seis por cento (86%) leciona/havia lecionado em área rural e quatorze por cento (14%) em área indígena.

Os dados das questões 05 e 06 demandam preocupação, apesar de se observar acréscimo de alunos com experiência docente entre os que ingressaram em 2016, em detrimento de 2014. Tal dado pode estar relacionado mais uma vez a justificativa da melhor divulgação do vestibular feita por professores no edital de 2016, em detrimento do concurso vestibular de 2014. Para 2016, observou-se maior número de inscritos de “professores leigos” das áreas rurais ao processo seletivo. Mesmo assim, os números são considerados preocupantes e estão longe do ideal, uma vez que o curso tem como público prioritário: o professor leigo das áreas rurais. Esses dados reforçam ainda mais a necessidade da divulgação prévia feita junto aos movimentos sociais, nas escolas das comunidades e assentamentos. A busca pela redução da evasão do curso e diminuição ao que chamamos de “aventureiros da licenciatura” tem relevante importância, uma vez que os crescentes índices de evasão nas licenciaturas refletidos nos índices de sucesso da universidade, onde a quantidade de alunos ingressantes por vestibular tem que ser proporcional aos egressos.

Quanto a questão 07, se o aluno exerce alguma atividade de trabalho durante o curso de graduação, os dados obtidos são: Para os ingressantes em 2014, sessenta e oito por cento (68%) do grupo amostral trabalha e trinta e dois por cento (32%) não corresponde ao estudante trabalhador, durante o período da graduação. Para 2016, trinta por cento (30%) trabalha e setenta por cento (70%) não trabalha.

Tais dados podem refletir o distanciamento do alunado do curso nas habilitações das CNM, relacionado ao trabalho do campo. Mais uma vez, cabe destaque a possibilidades de mudanças no vestibular e seguir modelos mais abertos, conforme adotado pelo Curso de

Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS (Brasil, 2013), com uso de entrevista e memorial descritivo do aluno.

Quanto a questão 08 referente a profissão dos pais dos alunos, os dados denotaram maioria significativa, para os dois períodos de ingresso no curso, de filhos de agricultores: em 2014 com sessenta por cento (60%), em 2016 com setenta e oito por cento (78%); nos ingressantes em 2014, dez por cento (10%) são filhos de autônomos e neste mesmo ano filhos de profissionais da construção civil, empresários, garimpeiros, professor e sem ocupação com cinco por cento (5%). Para 2016, com nove por cento (9%), filhos de profissionais da construção civil, seguidos de agropecuária, autônomo, dona de casa e servidor público, com cinco por cento (5%). Dos parâmetros deste levantamento, este dado é o que mais condecora os esforços da coordenação pedagógica e demais professores da habilitação nas CNM.

Considerações Finais

Não foi a intenção do trabalho apresentar todos os aspectos de avaliação para um perfil de alunos de curso de licenciatura, mas sim mostrar uma visão, mesmo que simplificada, uma vez que a pesquisa se restringiu a análise de dados prioritariamente quantitativos. Buscou-se assim a execução de um primeiro levantamento visando à obtenção de uma análise primária relacionada à habilitação das CNM para este curso, visando propiciar discussões dos caminhos percorridos e do que vem pela frente. Mudanças são necessárias? Sim, tendo sido elencadas nas discussões acima alguns possíveis ajustes: no vestibular e em seu formato. Este parece ser ponto nevrálgico para se ajustar o público alvo, que é específico para este curso e assim, buscar reduzir o número de “aventureiros” e a consequente evasão. Avaliando de forma mais otimista, pode-se crer que tal escolha pela licenciatura possa se transformar, ao longo do curso, na descoberta de sua amplitude e importância da específica do campo, advinda de um aumento de percepção desse mundo e de alguma forma, que possa contribuir para a formação de um professor bem formado. Outros pontos estruturais, como a questão de fundamentar o pertencimento/empoderamento desse cidadão para agir em sua comunidade tem peso específico neste curso. Os docentes das CNM vêm trabalhando com este foco a partir da escolha das disciplinas e suas ementas. Retomando a citação de Molina (2014b) referente à falta de experiência dos professores quanto à interdisciplinaridade, presume-se papel fundamental da Coordenação Pedagógica desta habilitação, fomentar a discussão sobre ementas e intersecção de áreas, visando a interdisciplinaridade, mesmo quando constatado a falta de experiência dos próprios professores.

O momento é de transição de gestão, tanto da UFRR, como do Governo Federal, e tal situação nos obriga a uma reflexão-ação com relativa urgência, visando responder a indagação: onde realmente queremos chegar com a formação de professores em Educação do Campo na habilitação das Ciências Naturais e Matemáticas.

Bibliografia

BRASIL, MEC. **Edital n. 9/SECAD/MEC de 2009.** <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf > Acessado em 10 de outubro de 2016.

BRASIL, Universidade Federal de Roraima. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/LEDUCARR/UFRR.** 2011. 114 p..

BRASIL, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo.** 2013. 70 p..

MIZUKAMI, M.G.N. & REALI, A.M.M.R. O professor a ser formado pela UFSCar. In: Pierson, A.H.C. & Oliviera e Souza, M.H.A. **Formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas.** Edufscar, 2010. 16-36 p..

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

MOLINA, M.C (org). **Licenciatura em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.** Brasília: MDA, 2014b. 268 p. (Série NEAD Debate; 23).

VALE, A.L.F. Imigração de nordestinos para Roraima. **Estud. av.** vol.20 no.57. São Paulo. 2006.

EIXO TEMÁTICO: 7 - Educação no campo: Educação Especial**INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA
REFLEXÃO SOBRE LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS**

Denise de Oliveira Alves

UFG - denisealves@ufg.br

Welson Barbosa Santos

UFG - wwsantosw@yahoo.com.br

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

teresacristina@unb.br**RESUMO**

“Interface educação especial e educação do campo: uma reflexão sobre legislações e políticas” representa um esforço de aproximação entre duas temáticas de extrema relevância, cuja discussão se vê reeditada na atualidade histórica, frente ao desenvolvimento dos direitos humanos e avanço nos marcos legais, políticos e filosóficos da inclusão social e educacional. Refletir sobre a educação inclusiva de pessoas com deficiência na educação do campo é o recorte privilegiado no texto e o caminho tomado busca contextualizar, sumariamente, a legislação existente acerca do tema, com o propósito de tentar entender em que medida esses dispositivos, na perspectiva Foucaultiana, favorecem o desenvolvimento de uma prática educacional de reconhecimento e convívio com diversidade e da multiplicidade humana nas escolas do campo. Conforme anunciado, como possibilidade de leitura buscamos o aporte teórico de Michel Foucault, com sua forma diferencial de olhar a história, as práticas sociais e as relações de poder-saber, considerando que seu pensamento pode representar uma proposição profícua e de grande fecundidade enquanto alternativa aos referenciais da modernidade, já que mostra que as pessoas são muito mais cerceadas por controles e docilizações do que pensam. Conclui-se que os marcos legais e políticos que dão sustentação a educação inclusiva favorecem a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas do campo, por buscar assegurar a esses sujeitos que residem no campo, que tenham acesso à escola e aos serviços de apoio à inclusão escolar, respeitando suas diferenças socioculturais. Além disso, o escopo teórico e conceitual que está na base da legislação e das políticas pode lançar luzes nas práticas pedagógicas na educação do campo, não só com relação às pessoas com deficiência, mas a todos os demais estudantes, já que, grande parte desses documentos comporta a discussão sobre a exclusão social e educacional de pessoas e grupos vulneráveis, como os filhos de uma grande maioria de trabalhadores do campo, que estão em processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial na perspectiva inclusiva; Educação do Campo; Legislação e Políticas

I. Considerações iniciais

Iniciamos esta reflexão considerando que leis e regulamentações podem ser percebidas como consequência do embate nas relações de poder, contextos em que, no caso da educação inclusiva e escola campestre, ambos estão permeados de sequências de reivindicações, procedentes dos movimentos sociais que desde os anos de 1980 laçaram-se na busca por reconhecimento de seus direitos. Portanto, vale considerar que se trata de um embate social de resistência ante ao poder docilizador e os mecanismos de dominação bem instalados e disseminados.

Sob esse escopo conceitual, pretendemos delinear nosso recorte considerando a potencialidade que o desenvolvimento legal e político acerca da educação inclusiva nas escolas do campo tende a produzir, a efeito de sua materialização: poderes e resistências, e, com isso, surgem rotas de fuga, atravessadas por dispositivos (como o tempo, o espaço social, a cultura e os discursos que são produzidos e disseminados a partir de então); amplo de possibilidades, das quais não passam imunes nem os professores e gestores, nem tão pouco os estudantes com e sem deficiência e suas famílias. Estamos diante de uma proposição eminentemente democrática – a inclusão escolar - que visa uma educação de qualidade para todos e por toda a vida, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e que carrega, em si, o paradoxo de ter de se assentar em uma sociedade excludente.

A proposta de implementação de sistemas educacionais inclusivos difere, substancialmente, de outras buscas por formas de inserção escolar de pessoas com deficiência, o que faz emergir novos desafios para o desenvolvimento profissional do professor, seu trabalho docente e os processos de gestão. Um dos importantes desafios, se não o primeiro, está no cerne da problemática da ação pedagógica e diz respeito à ruptura com modelos e concepções simplistas que concebem a realidade entre polos opostos “inclusão x exclusão”, e desconsideram que a mesma sociedade/sala de aula que produz mecanismos de inclusão produz a exclusão e, dessa forma, também acontece com os dispositivos legais.

Essas são algumas questões que ancoram esse artigo com a pretensão de levantar elementos analíticos que possam adensar as reflexões e o debate necessário e urgente sobre a educação inclusiva de estudantes com deficiência nas escolas do campo, possibilitando assim o rompimento para com o processo de não reconhecimento e subalternização a qual esse

público foi submetido historicamente. Partimos de um ponto de convergência entre os dois eixos de discussão aqui propostos “educação do campo e educação inclusiva”, que é a condição de tratarem de pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade social. Tanto de um lugar (campo), quanto do outro (deficiência) podemos falar de processos de exclusão, de alienação, de subalternização, como afirma Miskolsi e Simões (2007). Estas são diferenciações que inibem ou impedem o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Do lado das pessoas com deficiência, temos uma história marcada pelo abandono, preconceitos, não reconhecimento, subalternização e muita luta em favor do direito à cidadania, sendo que somente no século XX, essas pessoas passaram a ter visibilidade quanto a direitos e deveres; muito embora ainda numa visão assistencialista e não de reconhecimento de suas possibilidades de participação, desenvolvimento e aprendizagem, em todos os âmbitos da vida. Essas atitudes produzem efeitos na educação, onde, até pouco tempo, um modo individualista de conceber a realidade alinhou-se a uma perspectiva clínica que ressaltava o déficit orgânico, desprezando as possibilidades de desenvolvimento advindas da vida social e da inserção na cultura. Por muito tempo essa concepção norteou as práticas educacionais direcionadas aos estudantes com deficiência, produzindo a naturalização do fracasso escolar ou da não aprendizagem como sendo uma decorrência da deficiência em si e, portanto, condição imutável na/da pessoa.

Do lado dos homens/mulheres do campo, igualmente a exclusão se consubstancia de diferentes formas, onde podemos falar de um nível de exploração do trabalho extremamente violento a que são submetidos muitos trabalhadores rurais, que tem seus corpos, muitas vezes, dilacerados pela brutalidade do trabalho e também da ausência de políticas públicas na saúde, educação, trabalho e demais dimensões da vida. Na educação sabemos que boa parte dos estudantes do campo ainda não conta com escolas, quando existem são instalações precárias, em suas comunidades e convive com a falta de alternativas de melhoria de vida, o que provoca o abandono do campo e migração para as cidades, onde os valores culturais são formulados na perspectiva urbana e não comportam a realidade campesina.

Assim fica claro que a diversidade e as diferenças humanas se transformam em desigualdades sociais e geram injustiça, alienação e exclusão. Estamos tratando de pessoas e grupos vulneráveis, que tiveram que lutar (e ainda têm) para que seus direitos de cidadania sejam reconhecidos, ambos - trabalhadores do campo e pessoas com deficiência - sofrem pela produção social do preconceito. Não será difícil imaginarmos, na linha de raciocínio que

temos desenvolvido, que, se a pessoa com deficiência vive no campo, será duplamente discriminada e precisará intensificar a luta para ter seus direitos de cidadão garantidos.

A partir dessas reflexões iniciais levantamos uma questão, para a qual buscaremos possíveis respostas, com a única pretensão de agregar elementos de discussão sobre esse importante tema, vamos a ela:

II. O que dizem os marcos legais e políticos da educação inclusiva e em que medida esses dispositivos podem favorecer a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas do campo?

No mote da inclusão social e educacional que eclodiu mundialmente, a partir da Década de 1990, mais especialmente inspirada na Conferência Educação para Todos, realizada pela Unesco em Jomtien, Tailândia, o Brasil passa a se mobilizar para concretizar os princípios filosóficos e políticos dispostos no referido Documento⁷. A Declaração reafirma o direito de todos à educação, já proclamado pelos organismos internacionais, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 e, mais recentemente, em nosso texto constitucional, de 1988. Seu conteúdo prevê “apoio contínuo e de longo prazo” a grupos vulneráveis, entre estes as “pessoas com deficiência” e “camponeses pobres”.

A importância de nos reportarmos aqui a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) está no imperativo ético da dignidade humana subjacente em ambos os textos. Na Declaração temos que a titularidade de direitos é atribuída a todos, indistintamente, pela condição de serem “pessoas”. A Constituição Federal, com o mesmo espírito elegeu, entre seus objetivos, a dignidade da pessoa humana, juntamente com a cidadania, como um dos fundamentos da República e a promoção do bem de todos sem preconceito ou qualquer forma de discriminação (art. 3º, inc. IV). Também o direito de todos à Educação (art. 205) é assegurado, tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, inc. I).

⁷ Estabelecer como ponto de partida, para a discussão nesse texto, o ano de 1990 com a Conferência Educação para Todos, não significa desconsiderar outros documentos importantes anteriores a Conferência, como por exemplo, a Declaração dos Direitos da Criança (1959); a Convenção Relativa à luta contra as Discriminações no Campo do Ensino (1960); o Pacto Internacional dos Direitos Econômico, Sociais e Culturais (1966). Todavia, ao que sinaliza expressiva literatura da área a Conferência Educação para Todos/1990 foi o documento que mais impulsionou novos desdobramentos conceituais, movimentos populares, políticas nas esferas federal, estadual e municipal, mobilização de organizações não governamentais em prol de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência.

Voltando a cronologia a que nos propomos - pós Conferência de Jomtien - podemos mencionar a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996 art.1º).

Mais tarde, em 1994 e 1999, temos, respectivamente, a Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha (Declaração de Salamanca) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). A primeira aponta para a necessidade de escolas inclusivas tanto nas áreas “urbanas”, quanto “rurais” e a segunda afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo discriminação com base na deficiência como sendo:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus Direitos Humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº 2, “a”).

Esta Convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Ainda em 1999, outro Decreto de Nº. 3.298, de 1999 institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, o que enfatiza a atuação complementar – jamais substitutiva - da educação especial ao ensino regular. A Diretriz traz profundas implicações no âmbito da organização dos sistemas de ensino que, em observância ao princípio da transversalidade da educação especial, passam a redimensionar suas ações, ficando o poder público responsável por assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Sua importância se dá a partir do momento em que orienta os sistemas de ensino para que passem a garantir, além do acesso ao ensino regular (matrícula), a oferta do AEE aos estudantes público alvo da Educação Especial (BRASIL, 1999d).

Todos esses dispositivos, ao serem materializados chamam a atenção para o conceito de acessibilidade, como marco estruturante do processo de inclusão. E é nesse contexto que vimos nascer o “Decreto de Acessibilidade” - nº 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Outro importante instrumento de proteção jurídica específica para as pessoas com deficiência é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13 de dezembro de 2006, pela Organização das Nações Unidas (ONU). O documento estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Essa Convenção, que em 2009 o Brasil ratificou como Emenda Constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009, apresenta, no artigo 9º, a prerrogativa de que os Estados Partes tomem medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a todos os espaços e serviços de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Ainda, o artigo 26 coloca aos Estados Partes a incumbência de organizar, fortalecer e ampliar os serviços e programas de habilitação e reabilitação, particularmente nas áreas de saúde, emprego, educação e serviços sociais, de modo que estejam disponíveis às pessoas com deficiência o mais próximo possível de suas comunidades, inclusive na zona rural.

Também a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008) referente às políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, estabelece interface da educação especial com a educação do campo, quando afirma, em seu parágrafo 5º, que os sistemas de ensino “(...) adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, (...) residentes no campo, tenham acesso à educação básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular”.

Outras diretrizes continuaram a consolidar os marcos políticos e legais da educação inclusiva e a consubstanciar, em nosso entendimento, a prática educacional inclusiva de pessoas com deficiência nas escolas do campo. Entretanto, na impossibilidade de discuti-las nos limites desse texto, trazemos, para finalizar esse apanhado, a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, sancionada em 06 de julho de 2015 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, documento consolidado em 2015 pelo Ministério

da Educação para o atendimento de metas e estratégias do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005/2014), com ampla participação social⁸.

A primeira diretriz supracitada - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008 - incorpora os avanços conceituais e teóricos da educação inclusiva e orienta os sistemas de ensino para a estruturação de práticas pedagógicas inclusivas. O dispositivo chama a atenção para a necessidade de olhar, de modo particular, para as pessoas com deficiência inseridas nas diversas comunidades ou grupos sociais, entre estes menciona a educação indígena, do campo e quilombola, que devem assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008).

Já o documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC – embora não faça referência direta a educação de pessoas com deficiência no campo, se propõe a contemplar adequações necessárias as peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo componentes curriculares e metodologias apropriadas as necessidades e interesses dos educandos. Esse documento segundo parecer realizado por Mantoan (2016)⁹, alinha-se a atual proposição da educação especial e do ponto de vista do currículo, abre perspectivas para que, ela seja finalmente incorporada à educação comum em todos os níveis e etapas de ensino. Contudo, a pesquisadora adverte para a necessidade de resguardar a condição de modalidade de ensino da educação especial, que se destina ao trabalho complementar e/ou suplementar na formação dos alunos, não estando afeta às áreas de conhecimento, mas às condições mais favoráveis de acesso, permanência e participação dos estudantes na escola comum.

É possível perceber no encadeamento desses dispositivos, o aprofundamento da discussão sobre o direito de todos à educação e a problematização acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos. Assim, ao refletirmos sobre a escola, vale considerar que ela não é a única instituição responsável por contribuir na arquitetura das subjetividades dos sujeitos, quer camponeses ou com deficiência, mas se

⁸ Conforme informações obtidas no Portal da Base Nacional Comum Curricular e também constatadas por uma das autoras desse artigo, na condição de consultora para a consolidação das contribuições do sistema de ensino do Distrito Federal, a BNCC foi submetida à ampla consulta pública, chegando a receber 12.226.510 contribuições de diferentes atores: especialistas das áreas de conhecimento, gestores, professores da educação básica, estudantes e público em geral e posteriormente submetida para aprovação junto ao Conselho Nacional de Educação. O documento está disponível, na íntegra, no Portal da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 25 de março de 2017.

⁹ O parecer pode ser acessado, na íntegra, no Portal da Base Nacional Comum Curricular: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Maria_Teresa_Mantoan_SECADI.pdf. Acesso em 20 de março de 2017

pensarmos que cada vez mais se tem acesso à escola de forma precoce, desde a educação até à pós-graduação, perceberemos o quanto ela potencialmente tem condições de atuar no exercício constitutivo dos sujeitos, ajustando-os as demandas ou contribuindo para seu não reconhecimento. Nisso, consideremos os jogos de poder descritos por Foucault (1979) e que envolvem também a escola. Nesse campo de entendimento e de embate, consideremos que,

O sujeito se constitui através de práticas de assujeitamento, ou, de uma maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, de liberdade, como na Antiguidade, a partir, é claro, de um certo número de regras, estilos, convenções que se encontram no meio cultural (FOUCAULT, 2004, p.733).

Assim, buscando conceituar o que compreendemos como poder e como o mesmo atua vale considerar que o poder precisa de disfarce, afinal, um poder visível torna-se alvo fácil, pois se vale de saberes e discursos fora das instituições superiores, que não apresentem estrutura ou energia restrita aos que estão localizados no topo da escala social. Portanto, consideremos que a força do poder, para além das questões de leis e instituições, já está disseminado nas micro relações em que camponeses na escola e pessoas com deficiência estabelecem. Sendo assim, Santos (2016) afirma que ser poder que trabalha de forma estratégica e consideravelmente complexa, assim, ele apresentará eficiência maior e menor custo, cabendo as instituições, estimular a permanência dos dispositivos que o dissemina e o reforça. Tal poder é facilmente perceptível em relação não estabelecida entre dominante e dominado, mas em relações móveis em forças que gerem efeitos desestabilizadores nos aparelhos de produção.

Nesse campo de entendimento, devemos considerar que tais afirmativas não negam a presença do poder e das grandes dominações institucionais. Inclusive, Foucault (1979; 2002; 2006) não rejeita as grandes dominações, mas as analisa de maneira diversa. Para o autor, há na sociedade, vários e múltiplos confrontos e enfrentamentos que fortalecem e energizam os poderes centralizados, tidos mais como efeito do que causa dos poderes periféricos. Assim, como afirma Santos (2016) é difícil escapar do poder relacional, por se estar nele e evidenciar sua eficiência a todo tempo. O adequado é a ele resistir por meio de embates locais e jamais por meio de uma revolução, a qual pressupõe, inocentemente, que seja possível libertar-se do poder. Sendo assim, nosso caminho é fortalecer o camponês escolar e sujeito deficiente para esse embate pelo reconhecimento e cidadania.

Nisso, vale considerar que a escola edifica subjetividades, juntamente com outras instituições normativas e reguladoras. Louro (2013, p. 21) considera que a escola com suas

“... proposições, suas imposições e proibições faz sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais”. Por ser assim, o duplo não reconhecimento, campesino e deficiente, agrava a já complexa aceitabilidade do sujeito procedente desses espaços.

Mas, ao falarmos de escola, Santos (2016) nos alerta não se tratar, porém, apenas do tempo que os sujeitos passam nas escolas, mas como realizam suas vivências e experiências no seu interior, como transitam pelos poderes estabelecidos, como tomam para si o direito de falar, de se fazerem escutar de serem reconhecidos. A partir de Foucault (2007; 1979), parece-nos que a escola tradicionalmente, tem mais interesse em calar, ou em incitar a fala, para simplesmente controlar, vigiar e governar, do que possibilitar a autonomia dos sujeitos. Basta que pensemos a forma como se organizam os currículos nas instituições escolares. Isso pensado a partir de uma perspectiva campesina, iremos perceber como aponta Tomaz Tadeu da Silva, que o currículo é marcado por um território político. Trata-se de uma construção social, intencionada, pois os saberes a serem ensinados, ou, o conhecimento tido com válido, não é ocasional, diferente disso, é estipulado, organizado de maneira hierárquica e a serviço do poder e do sistema que o mantém sob controle. Em outras palavras, “o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 147).

Mas, em contrapartida a toda crítica feita, temos no Brasil, especialmente na última década, segundo Vasques e Baptista (2014), um acúmulo de evidências, de ordem política e acadêmica, de valorização dos processos inclusivos das pessoas com deficiência, onde os estudos relativos à educação especial enfatizam iniciativas de implementação de políticas, com predomínio de potencial inovador que se faz presente em redes de ensino. Esse movimento reflete a clara evidencia de uma resistência aos dispositivos de dominação e controle historicamente estabelecidos.

Se inicialmente nos referimos a realidade campesina, para além dela, quando nos direcionamos para pessoas com deficiências, é valoroso nos remeter a medicina higienista discutida por Foucault (2007). Nela, vale ainda acrescentar conceitos de eugenia, termo usado por Francis Galton, que se refere ao *bem nascido* e estudos dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer qualidades raciais de futuras gerações, quer seja física ou mental. Ao nos referirmos a tal conceituação, vale ressaltar que tais dinâmicas não se perderam no tempo e permanecem no imaginário das pessoas, demonstrando a força do discurso naturalizador em que deficientes são menos capazes.

Buscando melhor adentrar no tema, para Foucault (2007), a eugenia surgiu no século XIX, período marcado pelo desenvolvimento de tecnologias do sexo, ordenada em torno dos saberes médicos. Santos (2016) reforça que seu desdobramento foi a associação a diferentes limitações, desencadeando o surgimento do projeto estatal e médico, com finalidade de gerir e controlar a sexualidade da população, incluindo projetos de uma população mais seleta. Presente no Brasil desde 1910, ela tem associação direta com o estado de saúde, saneamento, higiene da população e agrega ainda perversão, hereditariedade e degenerescência¹⁰.

Ao retomarmos o que temos no nosso tempo, buscando transpor todo esse histórico de não reconhecimento e subalternização, com relação a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas do campo, como podemos observar, a legislação garante que as pessoas com deficiência residentes em área rural tenham acesso à escola e aos serviços de apoio à inclusão escolar, respeitando suas diferenças socioculturais. Possivelmente em razão desse desenvolvimento dos marcos legais, políticos e da luta dos movimentos sociais, podemos constatar hoje um sensível avanço nas matrículas de estudantes com deficiência nas escolas do campo, já que o índice de retraimento dessas matrículas é bastante sensível nos últimos 5 anos e, em alguns casos (cegueira, deficiência mental/intelectual e autismo) esse índice é positivo, conforme revelam os microdados do Censo Escolar MEC/INEP. Vejamos:

Tabela 1 - Matrículas de alunos com Deficiência no 1º ano do Ensino Fundamental em Escolas do Campo do Brasil

MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INGRESSANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO - BRASIL						
TIPO DE DEFICIÊNCIA	2012	2013	2014	2015	2016	Variação 2012-2016
Cegueira	48	59	49	53	55	14,6%
Baixa Visão	708	599	551	502	478	-32,5%
Surdez	226	222	191	159	132	-41,6%
Auditiva	269	266	226	217	200	-25,7%
Surdo-Cegueira	8	7	5	4	8	0,0%

¹⁰ **Degenerescência** do francês *dégénérescence* e latim *degeneration*, significa perder qualidades próprias ou ancestrais. Acredita-se que, como princípio fortemente impregnado de perspectivas religiosas, o homem teria sido criado, perfeito, por Deus e a degeneração seria a consequência do pecado original e consistiria na transmissão à descendência das taras, vícios e traços mórbidos adquiridos pelos antecessores e que acarretaria em filhos com problemas físicos e psicológicos. À medida que fossem transmitidos através das gerações, seus efeitos tenderiam a se acentuar, levando à completa desnaturação da linhagem e chegando a extinção pela esterilidade. Na história a degenerescência constitui uma demonstração concreta de que as relações entre a hereditariedade biológica e a moral são muito mais intrincadas do que se admite (PEREIRA, 2008).

Física	1.200	1.366	1.175	1.149	1.116	-7,0%
Mental/Intelectual	3.394	3.529	3.612	3.597	3.499	3,1%
Múltipla	639	579	539	531	554	-13,3%
Autismo	156	230	287	359	521	234,0%
Asperger	68	60	71	63	62	-8,8%
Rett	32	35	33	25	17	-46,9%
TDI	338	260	240	281	273	-19,2%
Total com Deficiência¹	5.672	5.886	5.705	5.674	5.539	-2,3%

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar – Microdados

Entretanto, é preciso incidir, com políticas educacionais que garantam, para além do aumento – ou não retraimento - de matrículas, que as pessoas com deficiência que estudam nas escolas do campo tenham garantidas as condições de acessibilidade que lhes permitam participação e aprendizagem.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme procuramos mostrar, no mote do movimento internacional em defesa dos direitos humanos, a legislação brasileira vem apresentando avanços no sentido de assegurar às pessoas com deficiência a proteção de seus direitos de cidadão. O direito à educação em um sistema educacional inclusivo emerge como uma forte orientação e apelo à mobilização de governantes, gestores institucionais, educadores e comunidade civil organizada. Entretanto, é necessário que essa prerrogativa, que não é somente legal e política, mas filosófica e epistemológica, seja pensada em todos os níveis e modalidades de ensino, como é caso da educação no campo.

Retomando a questão que ensejou esse texto, acreditamos que os marcos legais e políticos que dão sustentação a educação inclusiva podem sim favorecer a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas do campo. Em primeiro lugar por que esses dispositivos garantem que as pessoas com deficiência residentes no campo tenham acesso à escola e aos serviços de apoio à inclusão escolar, respeitando suas diferenças socioculturais. Além disso, sem lançarmos um olhar simplista, que desconsidere os condicionantes estruturais, que dificultam e, muitas vezes, até inviabilizam uma educação de qualidade para os estudantes das escolas do campo, pensamos que o escopo teórico e conceitual que está na base da legislação e das políticas pode lançar luzes nas práticas educacionais na educação do campo, não só com

relação às pessoas com deficiência, mas a todos os demais estudantes, já que, grande parte desses documentos comporta a discussão sobre a exclusão social e educacional de pessoas e grupos vulneráveis, como os filhos de uma grande maioria de trabalhadores do campo, que está em processo de escolarização.

Talvez a interface necessária entre a educação especial e a educação do campo requeira, tanto o reconhecimento da cultura campesina, a sua trajetória de luta pela terra e a sua perspectiva de continuar nela, de posse de conhecimentos que produzam empoderamento do ponto de vista sociocultural, político e econômico, quanto o conhecimento das pessoas com deficiência que estudam nas escolas do campo, o acolhimento de suas especificidades e necessidades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. DB 5.692 /71.** Brasília, DF: MEC, 1971.

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

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem, Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Estruturalismo e Pós-estruturalismo** 1983. Ditos e Escritos II, Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento, Trad. Elisa Monteiro, Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

_____. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes. 1982.

_____. **História da sexualidade volume III:** O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal. 2002.

_____. **Ditos e Escritos volume IV.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

_____. **O poder psiquiátrico.** São Paulo: Martins Fontes. 2006.

_____. **Historia da sexualidade volume I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal. 2007.

_____. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008.

_____. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins e fontes. 2011b.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MISKOLSI, R.; SIMÕES, J. **Pânicos morais e controle social:** Reflexões sobre o casamento gay. Cadernos Pagu, v. 28. 2007.

PEREIRA, M. E. C. **Moral e a questão da degenerescência.** Revista Latinoamericana de psicopatologia fundamental. São Paulo: v. 11, n.3. 2008.

SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina:** entre a construção “obrigatória” e desconstrução necessária. São Paulo, Ed. Intermeios. 2016

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autentica, 2007.

VALQUES, Karla Karnoppi; BAPTISTA Cláudio Roberto. **Educação Especial e Processos de Escolarização.** Apresentação. Educação & Realidade, Porto Alegre (RS), v. 39, n. 3, p. 659-664, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 30 de março de 2015.

EIXO TEMÁTICO: 7. Educação no campo: Educação Especial.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS RURAIS

André Vitorino Vieira

INSTITUIÇÃO E EMAIL

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Uberlândia

andrevitorino2016@gmail.com**RESUMO**

O município de Uberlândia, localizado em Minas Gerais possui 13 escolas de ensino fundamental localizadas na zona rural. Apenas uma escola não oferece o atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educativas especiais. As duas escolas selecionadas a título deste trabalho têm como público-alvo crianças que moram em assentamentos, acampados e filhos de assalariados rurais. O objeto de estudo foi o Atendimento Educacional Especializado que é ofertado nas escolas rurais de Uberlândia, onde se procurou analisar quais as dificuldades encontradas pelas professoras do atendimento educacional especializado na realização das suas atividades com os alunos com necessidades educativas especiais em cada uma das duas escolas participantes. A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa pelo fato de que este tipo de abordagem está voltado para a compreensão da realidade educacional conseguindo adentrar o espaço escolar. Com o uso de técnicas da pesquisa de campo foi coletado dados por meio da observação em salas de aula e em outras dependências da escola, que se somou com as informações coletadas com o uso da entrevista semiestruturada realizada com diretores e professores de atendimento educacional especializado, o que é o foco deste trabalho. Como resultado percebeu-se que nas duas escolas investigadas não existe salas que se enquadrem no conceito de sala de recursos multifuncionais para a realização do atendimento educacional especializado. Os locais utilizados pelas professoras são salas adaptadas por estarem funcionando em prédios escolares antigos que não foram reformados e adequados para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Outro aspecto importante que foi evidenciado pelos participantes da pesquisa foi o fato de ambas as escolas não terem apoio do órgão responsável pela rede municipal de ensino com recursos financeiros para aquisição de material necessário para um bom atendimento educacional especializado ofertado aos alunos que dele necessitam.

Palavras-chave: Educação no campo. Atendimento Educacional Especializado. Políticas Educacionais

Introdução

O direito a educação é uma conquista que se fez por meio de lutas sociais durante vários anos. No que se refere à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE), o Brasil é signatário de várias declarações internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência como, por exemplo, a Declaração de Salamanca de 1994 que se refere aos Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial, redigida na Espanha. Esta Declaração propõe que o acesso à escola regular seja estendido para qualquer criança que tenha algum tipo de necessidade educativa especial.

Outro marco importante para a população atendida pela Educação Especial foi a Convenção da Guatemala em 28 de maio de 1999, que de certa forma recomenda total eliminação de qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiência bem como o favorecimento da inserção das mesmas na sociedade. Vale lembrar que esta convenção foi ratificada pelo governo brasileiro por meio do Decreto nº 3965, de 08 de outubro de 2001.

Contudo, já na Carta Magna brasileira, também conhecida como Constituição Cidadã promulgada em 1988, a essência do que se propunha tanto na Declaração de Salamanca como na Convenção da Guatemala estava presente. De acordo com Cury (2013), a constituição brasileira traz como princípio capital a defesa do ser humano ao elencar e defender os direitos fundamentais que salvaguardam a dignidade humana.

Quando pensamos o direito à educação escolar, além da Carta Magna que no seu art. 208 deixa claro que é dever do Estado a garantia da educação. E no inciso III do mesmo artigo esclarece que uma das formas de garantir a educação é por meio do atendimento educacional especializado que deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

Outra importante legislação que também traz em seus artigos a defesa do direito a educação é o Estatuto da Criança e do Adolescente que no art. 54, inciso III garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Kassar e Rebelo (2013) ao analisar o texto da Política Nacional de Educação Especial proposta em 1994 chamam a atenção para o fato de que na conceituação do que seria Educação Especial, a referência feita ao atendimento educacional especializado não é tão claro como pode ser visto em documentos legislativos já citados anteriormente.

Com o Decreto nº 6.571/80, o governo federal especifica a assistência técnica e financeira para os Estados e Municípios realizarem o atendimento educacional especializado nas escolas. Com isso, o referido documento legal regulamenta o artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Câmara de Educação Básica ao interpretar e normatizar o art. 208 da Constituição Federal de 1988, bem como os artigos da LDB que versa sobre a Educação Especial segundo o Parecer nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, torna a Educação Especial como modalidade da Educação Básica. Com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial tornam-se parte das Diretrizes da Educação Básica. E estas diretrizes aplicam-se a

qualquer ser humano que esteja na escola até mesmos as pessoas com necessidades educativas especiais (CURY, 2013).

Dessa forma, a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, no seu art. 7º deixa claro a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais junto com os demais alunos ditos ‘normais’ e no mesmo espaço escolar.

O Atendimento Educacional Especializado e a Educação no Campo

Como foi possível observar anteriormente, a Educação Especial tornou-se uma modalidade de Educação e com garantia de que o atendimento educacional especializado seja feito preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 traz em seu texto de forma mais detalhada não só esta questão da Educação Especial como modalidade da educação brasileira, como a garantia do atendimento educacional especializado enquanto dever do estado, o que fica claro no Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar:

Art. 4 – O dever do Estado como educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

E no Capítulo V - Da Educação Especial, do mesmo Título a Educação Especial além de deixar clara a Educação Especial como modalidade de ensino, delimita onde o atendimento educacional especializado poderá ser realizado e define o público da Educação Especial:

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 2º - o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Atualmente, a dificuldade de garantir o acesso das pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas não ocorre por falta de legislações sobre o assunto, mas sim de questões intrínsecas ao ser humano que faz parte da sociedade, ou seja, uma modificação de postura e conscientização da sociedade.

Em relação à Educação no campo, historicamente eram poucos os privilegiados que tinha acesso à educação no espaço rural. Por parte do Estado não se via uma preocupação de criar um sistema educacional que conseguisse levar em consideração os anseios e necessidades que o povo rural tinha. Em relação à criação de escolas do campo, o Estado sempre foi omissor. Mas de acordo com Rosa e Caetano (2008), na década de 90 do século passado os movimentos sociais se articulam e reivindicam por políticas públicas que atendam a população camponesa.

Hoje, nota-se um avanço na legislação que permite a criação de políticas públicas que vão de encontro com os desejos dos povos do campo, principalmente no que se refere à educação. Não se pode esquecer isso foram conquistas que teve a participação de várias entidades que lutam pela melhoria vida da população do campo¹¹.

Na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, especificamente no seu Capítulo II – Da Educação Básica:

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

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

Na verdade, o que os povos do campo estão solicitando é que as escolas rurais respeitem o modo de vida, a cultura e as necessidades diversas de seus alunos, acomodando não somente o estilo e o ritmo de aprendizagem, com um currículo e estratégias de ensino adequado, e o uso de recursos diferenciados, garantindo uma educação emancipatória com qualidade para todos.

No entanto, os movimentos sociais não ficaram inertes, pelo contrário, por meio de mais reivindicações e lutas de todos os povos que habitam o campo como os sem-terra, os ribeirinhos, pescadores, povos da floresta, os indígenas e os quilombolas, os assalariados rurais e os pequenos agricultores; reivindicaram para si o respeito às diferenças culturais, a

¹¹ O movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, a Comissão da Pastoral da Terra, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura são algumas dessas entidades.

busca por melhor qualidade de vida, a criação de políticas de igualdade em que a educação deve ser oferecida na perspectiva da inclusão (ROSA & CAETANO, 2008).

Um documento importante na área da educação que diz respeito aos povos do campo é o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Neste documento temos a definição tanto de população do campo e escolas do campo assim mencionadas:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º (BRASIL, 2010a).

Mas além da educação do campo ter que respeitar as particularidades que diferenciam as diferentes regiões geográficas do país, também deve ter uma preocupação com os alunos que necessitam do apoio da Educação Especial. Com isso, é nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que pode ser observado um destaque maior para a inclusão da educação em todos os níveis, permitindo que as experiências cotidianas das pessoas com necessidades educativas especiais, segundo os seus costumes, seus valores, e principalmente sua origem seja parte do currículo escolar dentro de uma proposta que não seja binária, mas sim integradora entre campo e escola (ROSA & CAETANO, 2008).

Sendo assim, Esta interface entre a educação especial e a educação ofertada para a população rural é assegurada em vários documentos, principalmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), estipulando que:

Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal.

Também é importante ressaltar na Resolução 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, norma e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que qualquer aluno com necessidades especiais pertencente à educação especial que tem sua residência na zona rural tem o direito ao acesso à Educação Básica de preferência na rede de ensino regular, como mostra o artigo primeiro da referida resolução:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b).

Em 2010 é escrito o documento final da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010b), e especificamente no texto referente ao eixo “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” observam-se metas que tratam da Educação do Campo onde:

m) Estimular a interface da educação especial na educação do campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento (p.137).

Mas, no mesmo documento, quando se trata do tópico referente às metas da Educação Especial, não encontramos nenhuma inferência sobre a área compartilhada entre educação do campo e educação especial. É como dizem Caiado e Meletti (2011), ocorre uma omissão do assunto. E aí questionamos se as crianças e os jovens com necessidades educacionais especiais ainda são invisíveis para aqueles que trabalham na área da educação especial (MARCOCCIA, 2009).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no seu texto que foi aprovado pelo Congresso Nacional, referente à meta que todos têm direito de serem incluídos nas escolas, pois, como modalidade de ensino o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica tanto nas escolas urbanas como nas rurais, sabe-se que o processo de inclusão ainda não está universalizado.

É importante termos em mente que o atendimento educacional especializado não pode ser considerado um serviço que substitui a escolarização, mas sim uma forma de atendimento

educacional que objetiva lançar mão de diversos recursos pedagógicos adequados às necessidades de cada aluno, e, dessa forma, auxiliando para que as crianças e jovens do campo que compõem o público-alvo do atendimento educacional especializado tenha acesso, permanência e inclusão na escola.

Segundo Buiatti (2013), o dia a dia escolar além de ser excludente, caminha na contramão do que a legislação propõe para a realização da inclusão nas escolas. Dessa forma não adianta apenas uma legislação que possui avanços na proposta de inclusão escolar se no cotidiano escolar ainda existe a concepção de que o aluno deve se adequar ao método de ensino, ao currículo, às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Ou seja, a escola não trata a diferença pela diferença. Mas sim possui uma visão de uniformidade do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, concordamos com Buiatti (2013) quando diz que:

Insistimos que a educação inclusiva precisa estabelecer oportunidades iguais e igualdade de condições, mas estas não podem significar a desconsideração da diferença como existência humana, mas compreender que é necessário possibilitar a escolarização do estudante, a formação do educador, disponibilizando instrumentos e meios de acordo com as demandas específicas de cada aprendiz (p.91).

Assim, não basta apenas que exista o atendimento educacional especializado na escola se a visão de uma educação inclusiva não faz parte do corpo docente da mesma.

Autores como Glat e Blanco (2007) postulam que o atendimento educacional especializado deve caminhar junto com a sala comum do ensino regular. Os professores do atendimento educacional especializado podem dar suporte aos professores da sala comum, auxiliando o trabalho dos mesmos ou em alguns casos fazer o atendimento direto ao aluno.

A parceria entre os professores de salas comuns que estão no ensino regular com os professores do atendimento educacional especializado é fundamental e traz benefícios não só para os docentes como também para o próprio aluno. Mas para que isso se efetive, eles precisam estar propensos a inovar, mudar, dialogar, a investir na formação continuada no sentido da promoção da inclusão.

A pesquisa propriamente dita

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado em educação que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

A pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa pelo fato de que este tipo de abordagem está voltado para a compreensão da realidade educacional conseguindo adentrar o espaço escolar com uso de técnicas da pesquisa de campo em que iremos coletar dados com o uso da observação em salas de aula como também em outras dependências da escola que forem importantes para a pesquisa, e da entrevista semiestruturada pelo fato dela “ao mesmo

tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 33).

Para título deste trabalho, serão utilizadas as entrevistas semiestruturadas, o que nos permite compreender quais são as dificuldades enfrentadas para a realização do atendimento educacional especializado nas escolas investigadas, a partir do ponto de vista dos professores do atendimento educacional especializado e os gestores escolares.

A pesquisa foi realizada em duas escolas rurais da cidade de Uberlândia em Minas Gerais. Essas escolas oferecem o ensino fundamental e têm como público-alvo alunos oriundos de assentamentos, acampados e filhos de assalariados rurais que trabalham em granjas.

Utilizaremos nomes fictícios para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, bem como das escolas pesquisadas.

O Espaço Destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Um dos problemas que acometem as duas escolas pesquisadas é o fato de que ambas não possuem estrutura física para o funcionamento da sala de recurso multifuncional para a realização das atividades do AEE. Geralmente as salas são adaptadas. Isso é possível observar nas falas tanto da professora e da gestora escolar da escola Andorinha;

A gente já tinha falado. A gente teria que ter uma sala. A gente ofereceu [...] fez uma adaptação. Ela não tem uma estrutura para receber o AEE conforme é necessário, mas a gente adaptou que acabou sendo boa, né. (Professora Girassol).

Não, a escola não possui espaço específico para realizar o trabalho do AEE, e também não possui acessibilidade. A escola junto com a professora do AEE adaptou uma sala de aula onde a mesma trabalha de manhã com o 2º ano e a tarde com a turma do AEE. Utiliza também a sala de informática como apoio pedagógico (Diretora Margarida).

Na fala da diretora Margarida ao esclarecer que na sua escola não possui uma sala de recursos multifuncionais e que a sala onde a professora do AEE realiza suas atividades com seus alunos é uma sala destinada para outras atividades escolares corrobora com o que a professora Girassol relatou em sua fala.

Na escola Gaivota a situação não é diferente. A avaliação feita pela professora do AEE e pela diretora não difere muito do que ocorre na escola Andorinha,

Não. A sala, você vê que a sala é pequena. Não podemos trabalhar de grupo, pois, é difícil o espaço. Essa porta [a professora aponta para a

porta de entrada da sala] foi trocada de lugar para facilitar o acesso à sala (Professora Rosa).

Eu digo assim, que ela está boa, mas precisa melhorar. O que acontece, nas salas, nós procuramos fazer algumas adaptações com a verba que chegou. Pedimos para alargar as portas porque como é uma escola antiga, as portas eram de setenta centímetros. Pedimos e conseguimos as portas de noventa, rampas, mas ainda faltam algumas coisas, por exemplo, o banheiro feminino, ele é adaptado para uma aluna cadeirante que terminou o ensino agora, mas o masculino não é.

A acessibilidade externa, o acesso à quadra ainda não tem essa acessibilidade ainda. É uma coisa que nós precisamos continuar reivindicando. (Diretor Cravo)

Nesta fala do diretor Cravo, da escola Gaivota observamos que mesmo ele achando que a escola está boa, ele reconhece que a sala passou por adaptações, sendo necessário até mesmo o alargamento de portas para que garantisse o acesso do aluno cadeirante.

Algumas atividades relacionadas ao AEE com os alunos podem ser desenvolvidas fora da sala, mas na escola Gaivota, de acordo com seu diretor, a acessibilidade externa na escola ainda não existe.

Recursos Materiais necessários para o AEE

O AEE deve ser desenvolvido em salas próprias para tal, estas são denominadas de Salas de Recursos segundo o documento “Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado” o qual traz o seguinte texto:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros.

Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos Programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um

conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (BRASIL, 2006).

Neste documento observa-se que existe um local específico para a realização das atividades do AEE e que além de ser específico o local tem que estar provido de recursos materiais que contribuirão com o ensino do professor para que o aluno possa realizar sua aprendizagem como, por exemplo.

Contudo, nas escolas investigadas as professoras e diretores relatam que sentem a falta de assistência por parte da Secretaria Municipal de Educação no que se refere a materiais necessários ao AEE e suporte técnico.

A professora da Escola Gaivota relata que:

[...] Se por acaso estraga um computador é muito difícil vir para arrumar e não tem, não tem suporte nenhum. O suporte que tem a gente vai, por exemplo, os jogos têm muito jogos, mas a gente fez muito né. Com eles mesmos, a gente confeccionou bastante com eles para que possam ter aquele atendimento melhor (Professora Rosa)

Já o diretor da escola Gaivota esclarece que:

[...] nós não fomos contemplados com alguns móveis da própria sala do AEE. Mesas, cadeiras. Estão chegando pouco. Chegou o quadro, o armário, o computador. Mas ainda falta muita coisa. (Diretor Cravo)

É possível observar que na escola Gaivota existem dificuldades no AEE em relação à falta de material necessário para a efetivação das atividades com os alunos. Tanto a professora como o diretor concorda em relação aos recursos materiais a escola é carente. A professora Rosa vai além, pontua que se um material estraga (computador) não tem suporte, fica sem. E em relação aos materiais pedagógicos, a maioria é confeccionada por ela própria com ajuda dos alunos.

Na escola Andorinha, também nota-se que existem problemas em relação a recursos materiais necessários para o desenvolvimento do AEE.

Segundo a professora Girassol:

[...] a gente não tem uma sala para o AEE, eu trabalho na mesma sala que tenho de alfabetização, os materiais que foram utilizados para o AEE foram confeccionados por mim. Chegou esse ano um quadro, mas fora isso, a gente teve que buscar. Ouvi dizer que quando se faz o censo o recurso vem investigar pra ver se é verdade. (Professora Girassol)

A fala da professora Girassol é corroborada pela diretora Margarida:

Com relação aos recursos materiais os mesmos foram confeccionados pela professora do AEE e alguns jogos adquiridos com recursos do FNDE. (Diretora Margarida)

Dessa forma, a escola consegue resolver de forma precária o problema da falta de material por meio com a iniciativa da professora em construir seus próprios materiais que serão utilizados como recursos pedagógicos nos seus atendimentos.

Resultados e considerações Finais

De acordo com as entrevistas coletadas sobre as dificuldades encontradas pelas professoras para a realização do AEE, observa-se que nas duas escolas investigadas nenhuma possui estrutura física adequada para a realização das atividades. As salas onde é realizado o AEE são salas adaptadas que dificultam a realização de atividades que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Junto a isso também está o fato de que falta o apoio financeiro e suporte técnico a estas escolas. As professoras entrevistadas são obrigadas a construir seu próprio material pelo fato da Secretaria Municipal de Educação do município não repassar recursos financeiros para a escola comprar o material que precisa.

Estas situações nos leva a questionar o fato de existir um número considerável de legislação que tem a inclusão escolar como prioridade, possibilitando a criação de várias políticas públicas que tentam minimizar ao máximo a distância entre o discurso e a realidade principalmente para um público que clama por fazer valer seus direitos enquanto cidadãos brasileiros, mas que ainda existe um buraco negro entre o meio urbano e o rural onde o primeiro prevalece sobre o segundo na garantia dos seus direitos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm . Acesso em 31 de mar. de 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 de mar. de 2017.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 31 de mar. 2017. 62 p.

_____. MEC. SEESP. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Regulamenta a Lei nº9.131/1995, dispõe sobre as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em 31 de mar. de 2017.

_____. **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. Diário Oficial d União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2010a

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação** (CONAE 2010). Brasília: MEC, 2010b. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em 31 de mar. de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. 62 p.

BUIATT, V. P. **Atendimento educacional especializado**: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. TESE (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CAIADO, R. M.K.; MELETTI, M. F. S. Educação Especial na Educação do Campo no Estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In: BEZERRA, M. C. S; NETO, L. B. (Orgs.) **Educação para o campo em discussão**: Reflexões sobre o Programa Escola Viva. São José: Premier, 2011. p.171-185

CURY, Carlos R. J. Da Educação Especial. In: MELETTI, Silvia M. F; BUENO, J. G. S. **Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

KASSAR, Mônica C. M; RABELO, Andressa S. O “especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. In: JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M. **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Científica da Faccat**, [s. L.], v. 6, p. 21-33, dez. 2008.

MARCOCCIA, Patrícia. A (In)visibilidade da Educação Especial e da Inclusão nas Escolas localizadas no campo. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA AS ESCOLAS NO CAMPO NA
BAHIA¹²**Sicleide Gonçalves Queiroz¹³siqueiroz@yahoo.com.brCeli Nelza Zülke Taffarel¹⁴taffarel@ufba.brCássia Hack¹⁵cassia.hack@gmail.com

RESUMO

Este texto apresenta a Escola da Terra, enquanto Ação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), desenvolvida na Universidade Federal da Bahia (UFBA) por meio da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC). Trata da realização de três edições de um Curso de Aperfeiçoamento (200 horas) com complementação de 160 horas caracterizando Especialização, perfazendo uma carga horária de 360 horas, em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo aos professores(as) que atuam em classes multisseriadas no campo no Estado da Bahia. Trabalho este desenvolvido e fundamentado na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. A experiência demonstra necessidade da continuação deste trabalho, em novas versões, aperfeiçoadas, a partir da crítica, ao que já foi realizado. Isto porque em sua execução disputam-se recursos públicos, os rumos na formação humana e, em última instância, o projeto histórico para além do capital, o projeto histórico socialista.

INTRODUÇÃO

¹² A experiência da primeira e segunda versões do curso foi publicada nos anais do “Seminário Dermeval Saviani e a educação brasileira: Construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica”. Disponível em: http://ocs.ifes.edu.br/index.php/seminario_demervalsaviani/index/announcement/view/52. Acesso em 31 mar 2017.

¹³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia – PPGE/FACED/UFBA. E-mail: siqueiroz@yahoo.com.br

¹⁴ Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA. E-mail: taffarel@ufba.br

¹⁵ Professora na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – PPGE/FACED/UFBA. Bolsista Pró-Doutoral CAPES/UNIFAP. E-mail: cassia.hack@gmail.com

A análise das condições materiais a partir das quais está imbricada a educação da classe trabalhadora em geral, e, em especial, a educação dos(as) trabalhadores(as) do

campo, parte de três teses fundamentais: a) a educação é uma conquista histórica no processo de humanização, condição indispensável à existência humana; b) no modo de produção capitalista, a educação escolar é mecanismo de hegemonização da classe burguesa; c) a educação escolar não revoluciona a sociedade sozinha, mas sem ela a revolução tardará rumo ao projeto histórico de emancipação de humana, ou seja, da superação da sociedade de classes.

Aos(As) trabalhadores(as) do campo é colocada a necessidade histórica de luta pela garantia de sua existência no campo, diante do avanço do latifúndio e do agronegócio, a estagnação da reforma agrária, a insuficiência das políticas públicas para os trabalhadores(as) e o aumento dos conflitos no campo, aspectos que indicam que a luta de classes se acirra e impõe desafios aos movimentos de luta social no campo no plano teórico e programático (TAFFAREL, 2013, p.46). E nessa luta destacamos o direito a uma Educação Pública e de qualidade, voltada aos interesses dos(as) trabalhadores(as) do campo.

Partindo da necessidade em contribuir com a educação no campo no plano teórico e programático, instrumentalizando os(as) professores(as) que atuam nas escolas no campo, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação (FACED), por meio da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC), desenvolveram o Curso de Aperfeiçoamento (200 horas) com complementação de 160 horas caracterizando Especialização¹⁶ em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, curso este desenvolvido e fundamentado na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, com carga horária de 360 horas, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação do Estado da Bahia e as Secretarias de Educação dos Municípios envolvidos em cada edição do curso¹⁷.

¹⁶ A ação da Escola da Terra no PRONACAMPO prevê formação em nível de aperfeiçoamento aos(as) professores(as). O coletivo que desenvolve esta ação na Bahia, avança no sentido de propor a partir da Universidade uma complementação de carga horária para aprofundar os estudos dos(as) professores(as) envolvidos(as) e certificando os(as) professores(as) de nível superior, em especialização *lato sensu*.

¹⁷ A primeira versão foi em 2014-2015, a segunda em 2015-2016 e a terceira está em curso 2016-2017.

O aqui exposto está delimitado em torno da pergunta sobre os fundamentos teóricos para a formação inicial e continuada de professores¹⁸, em especial, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (MARSIGLIA, 2011)¹⁹, opção adotada pela

UFBA para desenvolver, desde 2014, as três versões da Ação Escola da Terra na Bahia. A UFBA formou no Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica – Ação Escola da Terra – PRONACAMPO, na primeira versão 650 professores(as), na segunda versão 750, e nesta terceira versão em curso (2016-2017), 300 professores(as), perfazendo um total de 1.700 professores(as), de uma demanda inicial de 12.631 (doze mil, seiscentos e trinta e um) professores(as), de 6.143 escolas, dos 325 municípios, dos 417 que compõe o Estado da Bahia e que aderiram em 2013, ao programa PRONACAMPO, Ação Escola da Terra.

Neste texto, tratamos da experiência do trabalho realizado através do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) Ação Escola da Terra, Eixo nº 1 do Programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos quilombolas e do campo, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações.

O trabalho foi desenvolvido fundamentado no Materialismo Histórico Dialético enquanto teoria do conhecimento, por identificar nesta teoria a possibilidade de compreender o real concreto superando a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1963), passando do real aparente

¹⁸Três diretrizes curriculares estiveram em debate entre 2015-2016: (1) Uma delas já aprovada, após audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação são as NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES ([Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015](#)). Estamos recomendando para leitura o texto de DOURADO; Luiz Fernando. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios* In: Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Acesso 22/01/16. <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Recomendamos, também, o acesso ao sítio do CNE: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. (2) Outra discussão atual diz respeito as **BASES NACIONAIS CURRICULAR COMUM** (BNCC), que atingirão todo o país e, todo o sistema educacional básico (ensino fundamental e médio). Recomendamos a leitura da tese de doutorado GAMA; Carolina Nozella. *Princípios curriculares a luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação Educação da UFBA, 2015. Recomendamos também o sítio com a palestra do Professor Dr. Fernando de Araujo Penna (UFF). <https://www.youtube.com/watch?v=5GLMYGacmzE&w>, o sítio do Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf, bem como, o sítio do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. (3) Por fim, e não menos polêmica, é a revisão das *DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS/PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA*. Estamos recomendando o texto para leitura TAFFAREL; Celi. *RELATÓRIO AVALIATIVO AUDIÊNCIA PÚBLICA 11/12/15* e o sítio do CNE: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991>.

¹⁹ MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

em busca da realidade em sua essência, a partir de um processo histórico em suas múltiplas condições e relações.

Para apresentação, análise e crítica desse trabalho percorremos o seguinte caminho: no primeiro momento tratamos da natureza da educação enquanto trabalho educativo e a especificidade da educação escolar no trato com o conhecimento sistematizado. No segundo, abordamos a experiência do Programa Escola da Terra, destacando como fundamento da formação dos(as) professores(as) atuantes em classes multisseriadas do campo, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. E por último, no terceiro momento apresentamos as considerações finais.

1. A essência da educação em geral e da educação escolar em particular para a humanização e superação do capitalismo

Partimos do entendimento de que a “educação é um fenômeno próprio dos

seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2008, p.11). Deste modo, a base de nossa análise é o reconhecimento da existência de características especificamente humanas, que não estão inscritas na genética, e que por isso, não são naturais, mas, sim, produtos da construção histórica, ou seja, necessitam ser aprendidas.

A condição de desnaturalização humana desenvolveu-se pela necessidade de garantia da existência humana. Diferentemente dos outros animais que se adaptam à natureza para garantir a existência, o homem necessita adaptá-la às suas necessidades para garantir a própria existência, ato que explica a essência do trabalho. Nesse sentido, trabalho e atividade educativa são indissociáveis, pois o trabalho é uma ação intencional, adequada a garantia da existência, e, a atividade educativa é “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 12).

Nessa relação entre trabalho e atividade educativa vale reiterar que no capitalismo, a dimensão produtiva do trabalho se sobrepõe a dimensão ontológica, uma vez que na organização produtiva do capitalismo, o trabalho não é tido como princípio educativo, e sim como mecanismo de exploração do homem pelo homem. Na perspectiva de superação das determinações deste modo de produção na educação, Saviani afirma que, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo

singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13.)

De acordo com Saviani (2008, p. 12), a educação é uma categoria de produção do trabalho não-material, pois trata da “produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. O autor esclarece que a educação enquanto trabalho não-material diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção, dando como exemplo a relação entre a educação e o ensino, próprios do fenômeno educativo. Ainda de acordo com Saviani, o objeto da educação diz respeito a duas faces: “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para

atingir este objetivo” (SAVIANI, 2008, p.13). Quanto à primeira face, o conteúdo, trata-se de identificar o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, ou seja, trabalhar com o “clássico”, que, diferentemente do tradicional, é aquilo que se firmou como fundamental para a garantia da humanidade produzida historicamente; e, quanto à segunda face, a forma, trata-se de descobrir os mecanismos mais adequados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico para a garantia da elevação teórica da classe trabalhadora, que para tal, os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica apresentam-se como o que temos de mais avançado enquanto proposição teórico-metodológica para a educação.

Os conteúdos são de extrema relevância para a aprendizagem, visto serem instrumentos de participação política da classe trabalhadora. Saviani adverte que sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (SAVIANI, 2012, p.55). O autor afirma ser uma condição de libertação, “dominar o que os dominantes dominam”.

A divisão social em classes, e, portanto, a divisão da produção intelectual (conhecimento, cultura, arte, etc.) entre proprietários e não proprietários, que é instituída no modo de produção capitalista, se complexifica nessa sociedade, em função do avanço das forças produtivas e da escola, enquanto, instrumento de manutenção da classe dominante. Como consequência, institui-se um sistema educacional que expulsa a classe trabalhadora da escola, e ou rebaixa a qualidade desta escola, expropriando-lhe o saber e condicionando-

a a exploração de sua força de trabalho e manipulação da sua consciência ante a realidade. Saviani alerta que a Pedagogia Histórico-Crítica “foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, na qual predomina a divisão do saber” (SAVIANI, 2012, p.80).

Assim, “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que se torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2008, p.15). Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, articulados à proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, abordam a necessidade do reconhecimento do papel da

educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos quanto aos conteúdos e a forma veiculados por ela, ao tratar do seu objeto de estudo, o psiquismo humano como sistema interfuncional complexo na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Martins (2013) destaca duas observações à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva:

A primeira delas diz respeito à afirmação da possibilidade de que na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo da realidade, tornando-a inteligível. No esteio do materialismo dialético, o referido conhecimento se identifica com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, daquilo que existe fora e independente dela [...].

A segunda observação refere-se à própria concepção marxista de realidade, isto é, afirmação de que a realidade, e tudo que a constitui, possui existência objetiva, de maneira que as sensações, as ideias, os conceitos etc. não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real [...]. (MARTINS, 2013, p. 273).

A formação da imagem subjetiva da realidade objetiva é responsável pela orientação do homem, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Por isso, Martins (2013) ressalta que não é todo conteúdo ou conhecimento que possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano, destacando a relevância da educação escolar “cuja função precípua deve ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados” (MARTINS, 2013, p. 02). Neste sentido, é importante destacar que no trabalho educativo escolar não é qualquer conteúdo e nem qualquer forma de desenvolvê-lo que possibilitará o alcance do objetivo de produzir a humanidade nos indivíduos; é preciso que a escola desenvolva a qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída, aliada a um projeto de humanização.

Não podemos olvidar que os estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da

Pedagogia Histórico-Crítica ainda são recentes e quase inexistentes na composição do currículo de formação de professores(as) no Brasil. No capitalismo, a formação do(a) professor(a) passa pelo desenvolvimento das políticas públicas emanadas das políticas neoliberais com as suas pedagogias do “aprender a aprender” que são, segundo Duarte (2004) apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, baseadas no construtivismo e no escolanovismo, com o objetivo de produção e reprodução do

modo de produção da vida a partir de um trabalho pedagógico esvaziado de sentido para a formação humana e desprovido de proposição histórica de superação.

Nesse sentido, o(a) professor(a) precisa reconhecer o quão essencial é o seu papel dentro da escola, rumo ao projeto histórico de uma sociedade sem classes, mas isso não acontecerá sem o domínio de uma consistente base teórica, ou seja, sem uma teoria revolucionária. Lombardi afirma que “o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo” (LOMBARDI, 2013, p.14). O autor aponta a tripla tarefa dos(as) professores(as) na perspectiva da construção do projeto comunista: 1. Empreender uma radical e profunda crítica da educação burguesa; 2. Organizar uma educação crítica aos(as) trabalhadores(as); 3. Organizar uma formação política para a luta revolucionária (LOMBARDI, 2013, p.15).

Sintetizamos este primeiro momento de análise, o que é o horizonte e o fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica, com uma afirmação do professor Newton Duarte que articula a essência da educação, em geral, e a educação escolar, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, em particular a “plena humanização das relações entre os indivíduos, alcançada por meio da revolução comunista que transforme a riqueza material e espiritual universal do gênero humano em conteúdo universal da vida de cada indivíduo” (DUARTE, 2011, p.20).

2. A problemática da educação dos(as) trabalhadores(as) do campo e a experiência da Escola da terra – UFBA

A exploração capitalista em terras *brasilis* surge da extração das riquezas naturais brasileiras pelos portugueses para fins comerciais no mercado da Europa do século XVI. Esse processo intensificou-se ao longo de mais de 500 anos de história do Brasil, acrescentando exploradores de outras nacionalidades, e também com a implementação da Lei nº 601, de 1850, que “regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural,

que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil” (STEDILE, 2011, p.23).

A luta da população do campo pela terra, a partir da Reforma Agrária, está relacionada à garantia de mecanismos de produção e reprodução da vida no campo,

para que se evite a continuidade da expulsão em massa da população do campo para a cidade. Taffarel (2013, p. 48) evidencia a “inexistência e/ou insuficiência de políticas públicas, econômicas e sociais no campo que beneficiem o contingente de trabalhadores(as) rurais, os(as) camponeses, que vivem efetivamente do trabalho do campo”.

Educação, Saúde, Comunicação, Lazer, Segurança Pública, Saneamento Básico, Infraestrutura pública para a produção – colheita, armazenagem e transporte da colheita -, inexistem ou são insuficientes para os pequenos agricultores. O que há é a iniciativa privada assegurando aos latifúndios os seus benefícios. O caso da maior seca dos últimos quarenta anos, que assolou o nordeste brasileiro, é um exemplo da falta de políticas públicas para o campo. Outro fator é a insuficiência da universalização da educação, em todos os seus graus e níveis, para os jovens do campo. Os dados mostram que a escolarização das crianças e dos jovens é menor do que as cidades. (TAFFAREL, 2013, p.48-49).

De acordo com Saviani (2013, p. 08), a subordinação do campo à cidade e da agricultura à indústria é uma tendência do desenvolvimento histórico e que se expressa na crescente urbanização do campo e industrialização da agricultura. Segundo o autor, esta tendência é considerada como um avanço, assim constataram Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista, pois a “burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário”, rompendo “as relações feudais, patriarcais e idílicas”. Dentre os vários aspectos que revelam o caráter revolucionário da burguesia, no Manifesto Comunista, a relação cidade-campo:

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados, subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente (MARX e ENGELS, 2010, p.44).

Deste modo, considerando o desenvolvimento da humanidade a partir da relação cidade-campo, constatamos que na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas a

subsistência provinha do campo; na Idade Média, os homens passaram a viver no campo e do campo; e na Época Moderna, passaram a viver na cidade e da cidade, explorando e exaurindo os recursos do campo sem a devida responsabilidade pelo

mesmo. Na sociedade contemporânea, a relação cidade-campo é marcada pelo processo crescente de urbanização do campo e industrialização da agricultura e é nesse contexto que a escola se constitui na forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2013, p. 06).

É justamente esse movimento histórico de dominação da cidade em relação ao campo, direcionado pelo modo de produção capitalista, que a Escola da Terra foi elaborada a partir de uma base científica capaz de habilitar os(as) professores(as) a construírem um projeto superador de educação no campo, visto que “tem-se observado que os elementos metodológicos presentes em documentos oficiais para a Educação do Campo são de base neoliberal, escolanovista e construtivista, o que requer uma profunda reorganização para a Educação do Campo de qualidade” [...] (MARSIGLIA e MARTINS, 2014, p. 177).

É nesse sentido que o Curso de Aperfeiçoamento com complementação de carga horária caracterizando Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, organizado pela UFBA, explora elementos da teoria Pedagógica Histórico-Crítica, tais como origem, fundamentos e organização do trabalho pedagógico, buscando enfrentar um dos problemas centrais da Educação do Campo no Brasil – e intensificado nas regiões Norte e Nordeste -, que é a baixa escolaridade dos(as) professores(as), e fortalecendo a construção de um projeto de educação no campo de acordo com os interesses dos(as) trabalhadores(as) do campo.

O Curso foi estruturado considerando parâmetros teórico-metodológicos do Materialismo-Histórico-Dialético, da teoria Psicológica Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica. É uma abordagem que está sendo discutida e implementada no Nordeste do Brasil, em especial na Bahia, como uma alternativa que desponta da crítica à realidade das escolas no campo, às tendências idealistas da Educação e, à atual organização do trabalho pedagógico da escola no campo, buscando avanços na base teórica de formulação e intervenção dos(as) professores(as) que atuavam com o Programa Escola Ativa, e hoje com a Escola da Terra, na sua implementação em escolas ou na formação de formadores(as) para a Educação no Campo.

Em 2014 foi implementado o Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo – PRONACAMPO – Ação Escola da Terra, atendendo 750 professores(as) de 42 municípios da Bahia, organizados em três polos de formação: Campo Alegre de Lourdes, Campo Formoso, Euclides da Cunha, Vitória da Conquista, Xique-Xique. Na segunda edição (2015-2016), foram atendidos cerca de 650 professores(as) de dezoitos (18) municípios²⁰, distribuídos entre quatro polos de formação: Serrinha, Paulo Afonso, Monte Santo e Senhor do Bonfim. A terceira edição, em vigência (2016-2017), atende 300 professores(as) de 25 municípios²¹ em três polos de formação: Amargosa, Cachoeira e Gandu²².

O Curso foi organizado na modalidade de alternância (semipresencial), com Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Quatro (4) módulos sequenciados com dezesseis (16) horas presenciais, o denominado Tempo Universidade, e trinta e quatro (34) horas semipresenciais, denominado de Tempo Comunidade. No Tempo Universidade as aulas foram/são ministradas por um(a) Professor(a) Formador(a) e no Tempo Comunidade, os(as) professores(as) cursistas foram/são assistidos(as) por um(a) Professor(a) denominado(a) de Assessor(a) Pedagógico(a).²³

Importante ressaltar que a formação²⁴ de Professores(as) Formadores(as) e Assessores(as) Pedagógicos(as) foi/é desenvolvida na sede da Universidade, em quatro etapas que antecedem os Tempos Universidade nos polos de formação.

A cada Tempo Universidade corresponde um Tempo Comunidade formando um módulo. Assim, em cada módulo buscou-se articular o conhecimento necessário a partir da problematização, da análise dos fundamentos, das possibilidades epistemológicas, e das proposições superadoras. Os módulos foram desenvolvidos através de momentos expositivos e consequente aprofundamento dos estudos em grupos a partir de questões comuns com posterior apresentação e discussão das sínteses no Tempo Universidade coordenado pelo(a)

²⁰ Itiúba, Retirolândia, São Domingos, Serrinha, Tucano, Monte Santo, Abaré, Chorrochó, Glória, Macururé, Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Filadélfia, Paulo Afonso, Pindobaçu, Senhor do Bonfim e Rodelas.

²¹ Amargosa, Cachoeira, Cravolândia, Elísio Medrado, Gandu, Ibirapitanga, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Taboal, Maracás, Mutiriba, Nova Ibiá, Piraí do Norte, Planaltino, Santa Inês, Santo Amaro, São Félix, São Miguel das Matas, Saubara, Teolândia, Wenceslau Guimarães.

²² Na chamada acerca da adesão à Ação Escola da Terra na Bahia, foram aproximadamente 13mil professores(as) interessados(as), contudo, pelos constantes contingenciamentos do financiamento, a UFBA pôde atender em escala decrescente em torno de 1700 professores(as) e está em negociação com o Governo Federal ofertar nova edição.

²³ Em cada polo formador, foram organizadas diferentes turmas de professores(as) cursistas para cada formador(a) no Tempo Universidade. Cada turma desta, organizada em grupos a partir dos municípios, sob responsabilidade de um(a) assessor(a) pedagógico(a) para o Tempo Comunidade.

²⁴ Esta formação contou/conta com os(as) professores(as) Ana Carolina Marsiglia Galvão, Dermeval Saviani, Ligia Marcia Martins, Newton Duarte.

professor(a) formador(a), e no Tempo Comunidade, desenvolveu-se estudos recapitulando o conteúdo do Tempo Universidade anterior e estudando o conteúdo do Tempo Universidade posterior coordenado pelo(a) assessor(a) pedagógico(a) discutindo a alteração da prática pedagógica de cada envolvido(a) a partir dos novos conhecimentos propiciados a partir da abordagem teórica promovida pela formação da Escola da Terra.

Esses períodos do Tempo Comunidade de concentração com atividades em sala de aula, aqui denominado “momento de interação pedagógica – MIP” (Interação entre Conhecimentos clássicos já produzidos e as experiências dos(as) envolvidos(as) no processo pedagógico sob a condução e participação ativa dos(as) professores(as) da rede pública que participam do curso como monitores e assessores pedagógicos), e os momentos de Interação no Trabalho (MIT), o qual refere-se ao período de intervenção prática. Interação com o processo de trabalho, com as ações existentes em sua área de abrangência, auto condução mediante roteiro e orientação do(a) assessor(a) pedagógico(a), no qual foram realizadas as atividades de intervenção prática com supervisão em campo.

Os módulos foram articulados em torno de quatro (4) sistemas de complexos: a) O Modo de produção da vida e o trabalho como princípio educativo; b) A ontologia do ser social, o desenvolvimento humano, a teoria do conhecimento e as aprendizagens sob responsabilidade da escola; c) A organização do trabalho pedagógico, o currículo, projetos, programas segundo um programa de vida; d) As políticas públicas educacionais que organizam a rede de ensino, as escolas e a sala de aula na perspectiva da emancipação humana.

No primeiro módulo do Curso, foram expostas as bases da gestão da Escola da Terra bem como a proposta pedagógica do curso. No segundo momento, foram tratados os fundamentos sobre Modo de Produção, do trabalho em geral ao trabalho pedagógico. Os(As) professores(as) trataram quatro eixos fundamentais: i) a Concepção de Educação do Campo; ii) Projeto Político Pedagógico da Escola no Campo, iii) Organização do Trabalho Pedagógico e Currículo para as Escolas no Campo e o iv) Financiamento das escolas no campo. Tratou-se também das teorias pedagógicas no Brasil e seus desdobramentos na escola contemporânea.

No segundo módulo tratou das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. O desenvolvimento do psiquismo e sua relação com a Educação Escolar. As dimensões a serem desenvolvidas da personalidade das crianças. A ontologia do ser social, a teoria do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem foram

tratados, juntamente com a função social da escola, como meio de acesso aos produtos culturais das diferentes áreas do conhecimento.

No terceiro módulo das perspectivas construtivistas e histórico-críticas sobre o desenvolvimento da escrita, a periodização do desenvolvimento humano, os fundamentos e bases do processo de alfabetização e letramento das crianças na multisseriação, tendo como eixo norteador as concepções de desenvolvimento e aprendizagem advindos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Neste módulo foram trabalhadas as pesquisas e práticas pedagógicas na educação do campo, estudando a Prática Pedagógica, Planejamento de Ensino e o trabalho com as áreas do conhecimento. Além dos destaques dos princípios para a organização do ensino, considerando as relações mais gerais trabalho-capital e específicas do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas.

No Quarto módulo foi recuperado o percurso de estudo até então bem como tratado acerca do desenvolvimento do pensamento.

As orientações no Tempo Universidade subsidiaram a elaboração de relatórios técnico-científicos versando sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o projeto de intervenção na escola com esta base teórica, a serem entregues, segundo normas técnicas, como requisito para conclusão do curso em nível de especialização.

Em síntese, buscou-se a elevação teórica na formação continuada dos professores do Estado da Bahia, que atuam nas classes multisseriadas, nas Escolas do Campo, tratando de conteúdos científicos sobre modo de produção, função social da escola, teorias que explicam o processo de ensino-aprendizagem e organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas. A constatação sobre a assimilação destes conhecimentos foi possível de ser verificada na comparação do domínio do conhecimento no início e no final do curso expresso nos relatórios dos professores(as).

À guisa de conclusões de um trabalho em desenvolvimento

Da experiência do Curso de Aperfeiçoamento de 200 horas com complementação de 160 horas, perfazendo um total de 360 horas, caracterizando Especialização, aqui intitulado em “Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo”, destacamos avanços relevantes à formação de professores(as) das classes multisseriadas no campo. Esses avanços são explicitados, por exemplo, nos

depoimentos e intervenções feitas pelos(as) professores(as) cursistas no Tempo Universidade, expressos nos relatórios dos(as) professores(as) formadores(as) e do apoio técnico-pedagógico do curso.

Um dos depoimentos unânimes é de que a consistente base teórica, assegurada nas exposições teóricas, nas indicações das leituras dos referenciais bibliográficos utilizados e nas orientações para o tempo escola permitiram avanços na compreensão, explicação e capacidade de proposição na escola, para o trabalho pedagógico, dos(as) participantes dos Cursos.

Outro depoimento unânime é que a unidade teórico metodológica assegurada no trato com os conteúdos abordados no curso, com base em bibliografia disponibilizada, asseguraram que fosse possível avançar na capacidade explicativa sobre teoria educacional e pedagógica para as escolas no campo.

Reconhece-se que nesse trabalho de formação muitos são os limites e desafios postos²⁵, que materializam a luta de classes, dentre os quais podemos destacar a falta de recursos materiais necessários ao desenvolvimento do projeto em condições propostas inicialmente, limite de tempo para apropriação do conhecimento teórico pelos formadores, tutores e professores cursistas, reduzindo a possibilidade de um estudo mais aprofundado, e resistência por parte de alguns professores cursistas, principalmente gestores municipais à base teórica a qual está embasada o projeto do curso de formação.

A elevação da capacidade teórica dos cursistas está, de fato, acontecendo a partir do que temos de mais avançado enquanto produção de conhecimento em educação,

²⁵ Em 2016 a Universidade Federal da Bahia - apresentou a terceira a edição do Curso de Aperfeiçoamento em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, inserindo-se na ação Escola da Terra – PRONACAMPO –, todavia, ocorreu neste íterim, golpe no Governo e de alteração no quadro da Gestão do MEC, ainda em curso. Os responsáveis pelo Setor de Planejamento e Orçamento da SECADI foram orientados a aguardar novas deliberações superiores, não sendo possível continuar a tramitação. Logo, os recursos não foram liberados nas datas previstas devido ao profundo contingenciamento orçamentário para execução. Isso, demonstra claramente os avanços de forças destrutivas, que retiram direitos dos(as) trabalhadores(as), impõem retrocessos sociais!

(Pedagogia Histórico-Crítica), psicologia (Psicologia Histórico-Cultural) e processo histórico (Concepção Materialista e Dialética da História), teorias científicas que comungam com o entendimento de que o homem é resultado de seus atos e que seu desenvolvimento é um processo histórico.

Portanto, o Programa Escola da Terra embora imbricado nos limites da execução de uma proposta pedagógica revolucionária frente às determinações do modo de produção capitalista, coloca a história em movimento rumo a um novo projeto de educação, de sociedade e de vida no campo, que não se restringe só ao campo, mas sim, à humanidade como um todo.

Defendemos, por fim, que o Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica tenha continuidade, em novas edições, aperfeiçoadas, a partir da crítica, ao que já foi realizado. Isto porque em sua execução disputam-se recursos públicos, rumos na formação humana e, em última instância, o projeto histórico para além do capital, o projeto histórico socialista.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Fundamentos da Pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista com referência para a educação contemporânea.** In: MARSÍGLIA. Ana Carolina Galvão (Org.). Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” Crítica as aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana.** 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1963.

LOMBARDI, José Claudinei. **Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista.** In: MARSÍGLIA. Ana Carolina Galvão (Org.). Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSÍGLIA. Ana Carolina Galvão.(Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSÍGLIA. Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSÍGLIA, A. C. G. e MARTINS, L. M. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas.** In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar:** Contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo.** In: III Seminário Nacional de Pesquisas sobre Educação do Campo. UFSCar, 2013.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil:** o debate tradicional – 1500/ 1960, 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TAFFAREL, Celi *et al.* **Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com a juventude em áreas de reforma agrária.** Revista Pedagógica. V. 15, n. 3, jul/dez. 2013.

EIXO TEMÁTICO: Educação do Campo-Educação Especial

ESCOLAS DO CAMPO EM “TEMPOS DE INCLUSÃO”: PROPOSTAS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS

Washington Cesar Shoiti Nozu

UFGD – Email: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

Marilda Moraes Garcia Bruno

UFGD – Email: MarildaBruno@ufgd.edu.br

Resumo

Este estudo insere-se na interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, tendo como objetivo tecer algumas reflexões sobre o processo de inclusão de alunos considerados como público-alvo da Educação Especial em três escolas do campo do município de Paranaíba/MS, com ênfase nas propostas políticas, nas práticas educativas e nas relações de poder/resistências manifestadas no interior destas instituições. O arcabouço teórico-metodológico do trabalho sustenta-se nas contribuições dos Estudos Culturais. O fazer investigativo buscou seguir os caminhos de uma pesquisa qualitativa com enfoque etnográfico. Os procedimentos de coletas de dados envolveram observação, estudo documental e entrevistas com gestores e professores das três escolas do campo eleitas. A análise dos dados deu-se por meio do agrupamento e cotejamento de enunciados de propostas político-pedagógicas e de profissionais que atuam no contexto da prática. Os resultados acenam para um cenário complexo, que transita entre a previsão institucional, os rearranjos da política oficial e as resistências ao processo de inclusão.

Palavras-Chave: Educação Especial. Educação do Campo. Educação Inclusiva.

Introdução

Na esteira do discurso de uma “educação para todos”, foi realizada, de 07 a 10 de junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha. Como produto deste acontecimento, foi publicada a Declaração de Salamanca, disseminada internacionalmente como referência de princípios, políticas e práticas para a construção de escolas ditas inclusivas, ou seja, escolas que atendam a heterogeneidade do alunado, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, culturais, sociais, étnico-raciais, religiosas, de gênero, etárias, dentre outras.

Ainda que todos os seres humanos sejam virtualmente considerados público-alvo de uma educação inclusiva, muitas populações têm encontrado, historicamente, diversas barreiras e impedimentos para o gozo do direito à educação, dentre estas destacamos, as que vivem no campo e as que possuem necessidades educacionais especiais.

No Brasil, a defesa pelo direito humano à educação das pessoas oriundas do campo e das pessoas com necessidades educacionais especiais tem se movimentado por meio da atuação, respectivamente, da Educação do Campo e da Educação Especial (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

A partir dos anos 2000, as políticas educacionais brasileiras passaram a prever a interface Educação Especial – Educação do Campo (BRASIL, 2002; 2008a; 2008b; 2014). Assim, os documentos oficiais têm destacado a necessidade das escolas do campo se organizarem para atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – definidos como o público-alvo da Educação Especial.

Caiado e Meletti (2011) refletem que alunos com deficiência oriundos do campo são tocados por uma “dupla exclusão”. Desta feita, a articulação entre Educação Especial e Educação do Campo deve ser desafiada a atender, simultaneamente, “às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 103).

Nesse sentido, o presente texto busca tecer algumas reflexões sobre o processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em três escolas do campo do município de Paranaíba/MS, com ênfase nas propostas políticas, nas práticas educativas e nas relações de poder/resistências manifestadas no interior destas instituições.

Para olhar as relações estabelecidas entre Educação Especial e Educação do Campo nos aproximamos dos Estudos Culturais, a partir dos quais temos entendido a interface como um processo de hibridização, que articula estruturas e práticas distintas para gerar novos objetos (CANCLINI, 2013). É preciso advertir que, neste “entre-lugares”, o intercâmbio entre Educação Especial e Educação do Campo – com seus valores, significados e prioridades – pode “ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável” (BHABHA, 2013, p. 20). Isso porque “hibridização não é sinônimo de fusão sem contradições” (CANCLINI, 2013, p. XVIII). Atentamo-nos, portanto, nessa perspectiva, à trama de saberes, poderes e discursos que constituem a interface Educação Especial – Educação do Campo.

Metodologicamente, o estudo compreende uma pesquisa qualitativa com enfoque etnográfico (ESTEBAN, 2010), que buscou conhecer a interface a partir do contexto da prática, do “olhar de dentro”, do “local da cultura” (BHABHA, 2013). Delimitamos nosso

lôcus de investigação à rede municipal de ensino de Paranaíba/MS, particularmente três escolas do campo, doravante denominadas de Escolas A, B e C. Para a coleta de dados, realizamos observação, estudo documental – com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) – e entrevistas com gestores e professores das classes comuns e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas do campo. Salientamos que a realização da pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba e que a participação dos profissionais deu-se de forma livre e esclarecida.

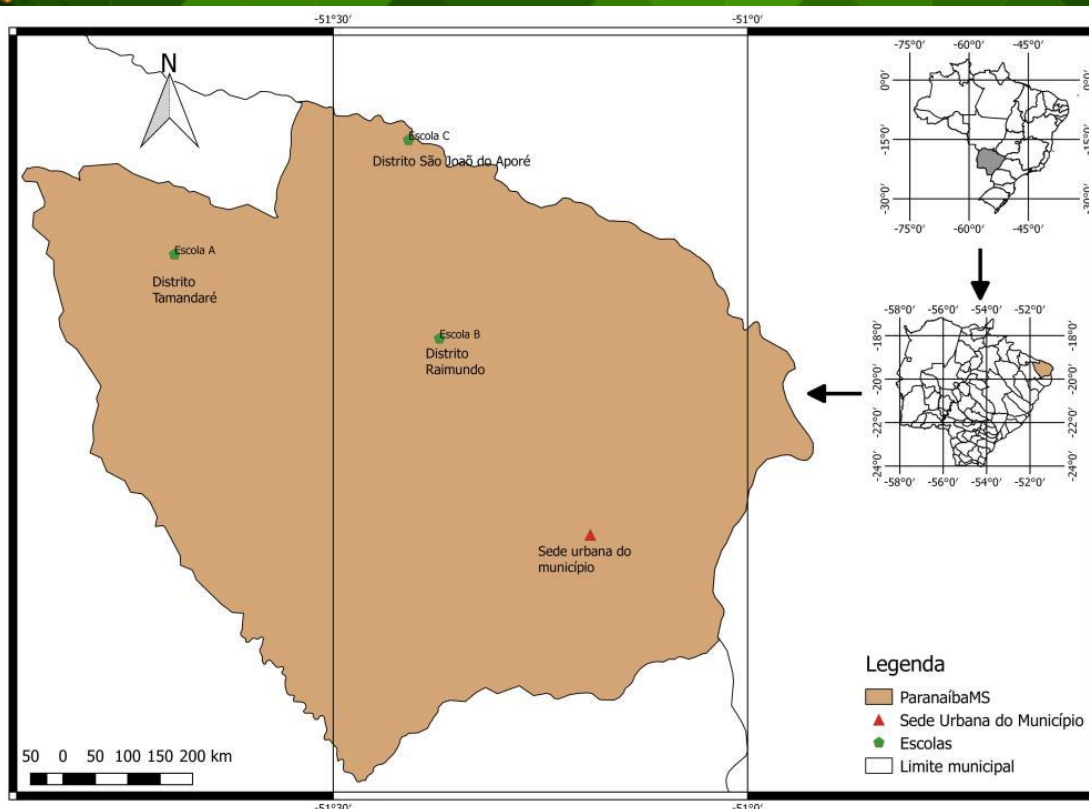
Para analisar os dados, aproximamo-nos das teorizações sobre o discurso feitas por Michel Foucault (2010a; 2010b). Para este filósofo francês, os discursos são produzidos nas relações de poder-saber, que, por sua vez, são sustentadas pelos discursos. Os discursos são práticas que, mais que representar, constituem os objetos dos quais falam. A unidade básica do discurso é o enunciado. Assim, neste estudo concentramos nossa atenção nos enunciados de PPPs e de profissionais que atuam nas escolas do campo com alunos público-alvo da Educação Especial.

Inclusão nas Escolas do Campo de Paranaíba/MS: algumas reflexões

O município de Paranaíba/MS está localizado a leste do estado de Mato Grosso do Sul, sendo constituído por seis distritos – Paranaíba (sede), Alto Santana, Raimundo, São João do Aporé, Tamandaré e Velhacaria. Compreende uma extensão territorial de 5.402,656 km², com bioma caracterizado como Cerrado e Mata Atlântica. Integra uma região subdividida informalmente, a partir de valores culturais, sociais e econômicos, conhecida como “bolsão sul-mato-grossense”, da qual é considerada capital, e ocupa uma área estratégica de integração entre os Estados de Mato Grosso do Sul, Goiás, São Paulo e Minas Gerais. A economia gira predominantemente em torno de serviços, seguidos da agropecuária e da indústria (IBGE, 2010).

A população do município de Paranaíba/MS é estimada em 40.192 habitantes, sendo que deste total, 11.641 pessoas possuem algum tipo de deficiência permanente, o que corresponde a 28,96 % da população (IBGE, 2010).

A rede municipal de ensino de Paranaíba é composta por sete escolas, sendo quatro delas localizadas no meio urbano e três no campo. O Mapa 1 informa a localização geográfica destas escolas do campo.



Mapa 1. Localização Geográfica das Escolas do Campo A, B e C de Paranaíba/MS

Fonte: elaboração própria

As três escolas do campo de Paranaíba/MS organizam-se por meio de regime de alternância de períodos de estudos, configurando-se em dois tempos formativos: o tempo-escola – operacionalizado às segundas, quartas e sextas-feiras, contabilizando oito horas/aulas diárias, envolvendo atividades didático-pedagógicas no âmbito da instituição escolar; o tempo-comunidade – operacionalizado às terças e quintas-feiras, com o desenvolvimento de estudos escolares dirigidos e atividades laborais e sociais no ambiente familiar e comunitário (PARANAÍBA, 2012).

No ano de 2014, foram implantadas nas três do campo pesquisadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) – “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2011) – para oferta do AEE, definido, por sua vez, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011), que tem “como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008a). Ainda que a política nacional vigente preconize que o AEE seja ofertado no contraturno à escolarização nas classes comuns, dado seu caráter complementar/suplementar (BRASIL,

2008a), as três escolas do campo de Paranaíba/MS realizam os atendimentos nas SRMs simultaneamente ao horário da escolarização, com um sistema de rodízio entre as disciplinas curriculares para a retirada do aluno da classe comum. Os profissionais das escolas justificam esta prática em virtude da organização das escolas em regime de alternância e em período integral.

Palma (2016) também relatou a ocorrência dessa prática em três escolas do campo de um município paulista por ela estudadas. Ainda que não funcionem em regime de alternância, estas instituições realizam o AEE na SRMs no mesmo horário de aula dos alunos pela falta de transporte escolar. Assim, a autora sugere a ampliação de linhas de transporte escolar rural para que este atendimento seja ofertado no contraturno.

A Escola A localiza-se no distrito Alto Tamandaré, que dista 96 km da sede urbana do município de Paranaíba. Possui cerca de 149 matrículas de alunos, filhos de pequenos sítiantes, trabalhadores assalariados rurais e assentados. Estes alunos estão dispostos em 10 turmas, sendo uma delas de pré-escola (Educação Infantil) e o restante compreendendo turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cada turma tem cerca de 15 alunos. Para o atendimento escolar destas turmas, a Escola A dispõe de um diretor, uma coordenadora pedagógica, 17 professores, sendo um deles especializado em Educação Especial, 10 funcionários (administrativo e serviços gerais) e seis motoristas que realizam o transporte escolar. Nesta unidade escolar, oito alunos são atendidos nas SRMs: destes, apenas um é identificado como público-alvo da Educação Especial, estando os demais em processo de avaliação de suas condições.

O PPP da Escola A abre uma seção sob o título Perspectivas da Educação Inclusiva, enfatizando que “uma escola inclusiva é aquela que trabalha em prol da aceitação das diferenças”, que, acima de tudo, “promova um ambiente onde todos possam aprender e conviver com as diferenças” (PARANAÍBA, 2014a, p. 31). Nos dizeres da coordenadora pedagógica da Escola A: os alunos da Educação Especial “são tratados de igual para igual, os professores os tratam bem e eles se dão bem com todos”. Entretanto, a professora que atua no AEE informa que os professores das classes comuns da Escola A “ainda têm uma resistência, é uma dificuldade deles mesmos, não sei se é vergonha, por não conhecerem...”.

Por seu turno, os professores das classes comuns da Escola A, ao relatarem o trabalho que desenvolvem com o aluno com deficiência intelectual enunciam: “falta capacitação para nós”; “os materiais específicos ficam no âmbito da sala de recursos”; “o trabalho seria bem mais proveitoso se tivesse um psicólogo na escola e um monitor com ele na sala de aula comum”; “a Secretaria [Municipal] de Educação deveria ter um trabalho mais próximo, uma

equipe de apoio para desenvolver um trabalho melhor com eles”. Considerando estes entraves, uma professora da classe comum da Escola A dispara: “o aluno deveria ficar mais tempo na sala de recursos, já que na classe comum ele é discriminado, alvo de chacotas”. O dito da professora anuncia, sob a égide de uma pretensa proteção, o desejo de que a escolarização do aluno da Educação Especial na classe comum seja substituída por um serviço especializado – o que põe em circulação um enunciado tido como contraditório na ordem do discurso da inclusão.

O AEE é conceituado no PPP da Escola A com base na legislação federal e a SRMs é mencionada como apoio à escola no contexto inclusivo. Ainda sobre o AEE, mesmo que as práticas indiquem a realização deste atendimento em horário simultâneo ao da escolarização, o discurso do PPP, contraditoriamente, enuncia que “esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente na própria escola regular em que estuda o aluno, no contraturno [...]” (PARANAÍBA, 2014a, p. 32), e reitera adiante: “o aluno devera (sic) sempre ser atendido no turno oposto ao que frequentam (sic) a escola comum” (PARANAÍBA, 2014a, p. 33).

O PPP da Escola A também informa o caráter facultativo do AEE, aponta, timidamente, para aspectos de planejamento dos atendimentos e sugere, com base na literatura da área, materiais e recursos tecnológicos a serem utilizados nos atendimentos. O documento, entretanto, é silente, dentre outros aspectos, quanto à definição dos alunos que podem frequentar o AEE, à formação exigida para o professor do AEE e no que diz respeito aos encaminhamentos para identificação e avaliação das necessidades educacionais especiais.

De acordo com os gestores, os serviços de Educação Especial da Escola A adstringem-se no formato de AEE na SRMs. Diante dessa condição, uma professora da classe comum da Escola A expressa: “a gente conta com a sala de recursos e o resto é o professor que se vira”.

A Escola B situa-se no distrito Raimundo, a 31 km de distância da sede urbana do município de Paranaíba. Têm 128 alunos matriculados, filhos de pequenos sitiantes, trabalhadores assalariados rurais e extrativistas. Estes alunos estão organizados em oito turmas compreendidas nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma de pré-escola, uma de 1º ano, duas multisseriadas (uma com alunos do 2º e do 3º ano; uma com alunos do 4º e 5º ano), uma de 6º ano, uma de 7º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano. Para atender este alunado, a Escola do campo B dispõe dos seguintes recursos humanos: um diretor, uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I, uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, 16 professores (um deles especialista em Educação Especial), 11 funcionários (administrativo e serviços gerais), um monitor (profissional de apoio) e cinco motoristas que realizam o transporte escolar. Na Escola B, oito alunos

frequentam o AEE nas SRMs, destes, quatro são identificados com deficiência intelectual e quatro encontram-se em avaliação.

O PPP da Escola B, na caracterização geral de seu atendimento, abre uma seção intitulada Educação Inclusiva e enuncia que a política de inclusão “não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (PARANAÍBA, 2014b, p. 10). Além disso, o referido documento indica que “o respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos” (PARANAÍBA, 2014b, p. 10).

O diretor da Escola B informa que “a relação dos alunos da Educação Especial com os demais colegas é amigável. Contudo, a principal dificuldade são os professores. Eles têm uma resistência grande! Muitos acham que esses alunos deveriam ficar em classes especiais, em salas isoladas”. Complementa a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II da Escola B: “os cursos são dados, os esclarecimentos são dados, mas a resistência à inclusão ainda existe”. Os gestores informam que, na Escola B, os professores do Ensino Fundamental II são mais resistentes à inclusão escolar.

Nessa mesma direção, a professora do AEE da Escola B relata o caso de um aluno com deficiência intelectual do 6º ano do Ensino Fundamental que chegou recentemente na escola sem estar alfabetizado: “aí teve uma professora [da classe comum] que rejeitou com afinco este aluno, ela disse que não vai fazer nada por ele, que a função dela não é alfabetizar. Ele praticamente está lá”. E prossegue: “fala-se da inclusão, mas o aluno dentro da escola, dentro sala de aula em si é excluído” (professora do AEE da Escola B).

Por parte dos professores das classes comuns da Escola B, alguns enunciados alimentam a trama de saber-poder da proposta de inclusão: “tenho dificuldade e eu não sei muito bem o que fazer com aquele aluno, para deixar a aula agradável. Sinto que preciso de orientação. Às vezes me sinto no escuro: quero fazer, mas não sei o que fazer”; “me sinto frustrada para trabalhar matemática no 6º ano. Mesmo com o apoio da sala de recursos eu fico perdida... tento inserir ele nas atividades, mas é complicado”. Por fim, o enunciado de uma professora da classe comum da Escola B vai a encontro do dito anterior do diretor: “vejo a inclusão muito fraca; a proposta da classe especial funcionava!”. Este enunciado-resistência põe em suspenso a ordem do discurso da inclusão e retoma o regime de verdade da integração, com seus pressupostos, seus saberes e seus poderes.

Para atender estes alunos com necessidades educacionais especiais, o PPP da Escola B indica que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola para atender as peculiaridades da clientela” (PARANAÍBA, 2014b, p. 11). Para tanto prevê, de modo amplo, a “atuação colaborativa de profissionais especializados, e de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação” (PARANAÍBA, 2014b, p. 11). Contudo, os professores das classes comuns da Escola B reivindicam: “nós precisamos de um grupo de apoio, de uma equipe para a inclusão”; “é preciso uma psicóloga na escola para nos orientar. Ajudaria os alunos e os professores também”.

Embora faça a previsão do AEE de forma vaga, o PPP em pauta não indica os espaços onde serão realizados este atendimento e nem define quais e como os alunos serão encaminhados para estes serviços. Muito menos, faz menção ao Plano de AEE.

A Escola C está localizada no distrito São João do Aporé, distante 74 km da sede urbana do município de Paranaíba, e atende cerca de 120 alunos, filhos de pequenos sitiantes, trabalhadores assalariados rurais e extrativistas. Estes alunos matriculados são dispostos em oito turmas: uma de pré-escola (Educação Infantil), duas turmas multisseriadas (uma de 1º e 2º ano; e uma de 3º e 4º ano), uma de 5º ano, uma de 6º ano, uma de 7º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano do Ensino Fundamental. Para a escolarização destes alunos, a instituição dispõe de uma diretora, uma coordenadora pedagógica, 13 professores (um deles especialista em Educação Especial), sete funcionários (administrativo e serviços gerais), um monitor (profissional de apoio) e quatro motoristas responsáveis pelo transporte escolar. Na Escola C, oito alunos também frequentam o AEE nas SRMs, sendo que três deles são identificados com deficiência intelectual, ao passo que cinco encontram-se sob o status “em avaliação”.

Sobre a inclusão educacional, o PPP da Escola C afirma que “a Unidade Escolar viabiliza o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (PARANAÍBA, 2014c, p. 8), indicando, para tanto, a busca por serviços de apoio pedagógico especializado. Conforme relatam os gestores, a Escola C tem como foco de apoio a SRMs, além de uma monitora na sala de aula comum.

A coordenadora pedagógica pronuncia-se quanto à presença dos alunos da Educação Especial no cotidiano da Escola C: “não há uma rejeição entre os colegas. Para muitos professores falta conhecimento para a inclusão; mas a professora da sala de recursos está tentando”. A professora da SRMs aponta que na Escola C as resistências à inclusão por parte dos professores são menores, quando comparadas à Escola A, já que naquela os professores “são mais novos, então o olhar é diferenciado”. Por sua vez, a diretora da escola é mais incisiva: “alguns professores não se envolvem porque acham que não é o papel deles, que os

alunos [da Educação Especial] são da professora da sala de recursos e ela é quem tem que resolver”. O estudo de Nozu (2013) indicou que a responsabilização dos professores das SRMs pelo processo de inclusão também é uma constante nas escolas municipais urbanas de Paranaíba/MS.

No que lhes concerne sobre a proposta de inclusão dos alunos da Educação Especial, os professores das classes comuns da Escola C informam: “hoje a escola dá algum respaldo; antes não havia nenhuma preocupação com estes alunos”; “o trabalho na sala de recursos tem dado resultado”; “concordo, desde que tenha um monitor na sala de aula”; “dá para trabalhar desde que tenha monitor”.

Ao contrário dos PPPs das Escolas A e B, o PPP da Escola C define o público-alvo do AEE e indica as SRMs como o espaço pedagógico para este atendimento. Entretanto, também não apresenta os procedimentos identificação, avaliação e encaminhamento dos estudantes para este serviço da Educação Especial e silencia quanto ao Plano de AEE.

Algumas Considerações

O estudo etnográfico exposto nos faz pensar nos movimentos complexos (e, por vezes, contraditórios!) entre a previsão institucional, os rearranjos na atuação prática da política oficial e as resistências ao processo de inclusão nas escolas do campo. Este cenário nos remete às relações de poder, conflitos, recusas, negações, mas também às potencialidades e possibilidades que envolvem as ações de hibridização entre Educação Especial e Educação do Campo.

De diferentes modos, os PPPs das três escolas do campo de Paranaíba/MS fazem a previsão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a oferta de serviços de apoio especializados. A sua operacionalização, contudo, muitas vezes expressam reinterpretações e readequações no “chão da escola” que vão de encontro ao texto político oficial.

Neste interstício, chama-nos a atenção o fato de as escolas do campo analisadas terem identificados somente alunos com deficiência intelectual como público-alvo da Educação Especial. Na mesma direção, questionamos o número majoritário de alunos “em avaliação” que frequentam o AEE nas SRMs destas escolas. Estas pistas nos levam a problematizar a produção da diferenciação dos sujeitos em escolas do campo: estariam alunos sendo identificados com deficiência intelectual em razão de diferenças socioculturais?

Nessa rede de enunciados, evidenciam-se as posições de sujeitos no processo enunciativo e as disputas pelas construções, desconstruções e reconstruções de regimes de verdade sobre a inclusão nas escolas do campo. Assim, as relações de poder e as resistências ao processo de inclusão, bem como as justificativas e as recusas pautadas num pretenso saber especializado são evidenciadas.

Se alguns gestores e as professoras do AEE das escolas do campo informam as resistências por parte dos professores das classes comuns, estes, em contrapartida, sentem-se incapacitados e impotentes, diante de suas formações e da ausência de apoio técnico-material para a inclusão escolar dos sujeitos da Educação Especial.

Ponzo (2009), Marcoccia (2011), Antunes (2012) e Palma (2016) evidenciaram em suas pesquisas, realizadas, respectivamente, em municípios dos Estados do Espírito Santo, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo, as demandas por formações/capacitações de professores das classes comuns de escolas do campo para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Trata-se, portanto, de um enunciado que transita e se reproduz em distintos tempos e espaços, materializando-se discursivamente como uma necessidade emergente na seara das políticas educacionais inclusivas. Entretanto, precisamos indagar até que ponto a ausência de um saber para atuar em “tempos de inclusão” é também utilizada, muitas vezes, como um álibi para a desresponsabilização do professor da classe comum. Nesse sentido, para não finalizar, questionamos: “quais táticas os sujeitos docentes têm desenvolvido para serem in/excluídos no processo de inclusão escolar dos sujeitos discentes público-alvo da Educação Especial?” (NOZU; BRUNO, 2016, p. 191).

Referências

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Janeiro, Rio Janeiro, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMS, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2006.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2008b.

_____. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010a.

_____. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

IBGE. **Censo demográfico 2010.** Disponível em: <www.ibge.com.br>. Acesso em 09 jun. 2014.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Escolas públicas do campo:** indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS:** uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Formação de professores em “tempos de inclusão”: estratégia para o governo de si e dos outros. In: MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira; GOMES FILHO, Miguel (Orgs.). **Educação, diversidade e inclusão:** os desafios para a docência. Campo Grande: Life, 2016, p.181-194.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; HEREDERO, Eladio Sebastián. Interface educação especial – educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 489-502, 2016.

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

PARANAÍBA (Município). **Deliberação CME/Paranaíba/MS n. 004, de 18 de outubro de 2012.** Paranaíba/MS: Conselho Municipal de Educação, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola A.** Paranaíba/MS: Secretaria Municipal de Educação, 2014a.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola B.** Paranaíba/MS: Secretaria Municipal de Educação, 2014b.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola C.** Paranaíba/MS: Secretaria Municipal de Educação, 2014c.

PONZO, Maria da Glória Nunes. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo:** do legal às vozes dos professores. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

EIXO TEMÁTICO 4 – EDUCAÇÃO NO CAMPO: FORMAÇÃO E TRABALHO

DOCENTE

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CAMPO DE
DISPUTA TEÓRICA**

SARAH DE OLIVEIRA LOLLATO

Professora Licenciatura em Educação do Campo

UFES – campus São Mateus

Doutoranda em Educação Escolar

UNESP – campus Araraquara

Email:sarahufes@yahoo.com.br

RESUMO

Essa pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, realiza um levantamento de fontes secundárias sobre o tema Pedagogia da Alternância com enfoque no aspecto teóricoepistemológico e desenvolve conceitos da Teoria Crítica da Sociedade para contextualizar o debate atual acerca dessa prática pedagógica. Há uma série de definições e fundamentações atribuídas à Pedagogia da Alternância, o que dificulta um debate direcionado à crítica, necessário para a consolidação de uma formação humana crítica e emancipadora. Os conceitos Indústria Cultural, Formação, Semiformação, Emancipação e Temporalidade são problematizados para pensarmos o modo como pesquisadores têm atribuído fundamentações teóricas de cunho liberal à essa prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica; Alternância; Teoria Crítica da Sociedade.**INTRODUÇÃO**

Ao contextualizarmos a realidade brasileira sob o enfoque da dominação das relações capitalistas, temos o campo enquanto território de disputa entre dois projetos: um que concebe o campo como espaço de vida e trabalho, com respeito à cultura camponesa e ao meio ambiente, e outro como local de expropriação dos camponeses e exploração econômica, através do agronegócio. (FERNANDES, 2014)

A história recente da Educação do Campo no Brasil tem como marcos: a instituição das diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo, que assegura o direito à educação básica e profissional no campo (BRASIL, 2001), e a constituição do PRONERA, que consiste em uma política pública de educação destinada a trabalhadores e trabalhadoras

de área de reforma agrária, fruto de uma ampla mobilização dos movimentos sociais do campo, com organismos da sociedade civil, como universidades e entidades sociais e religiosas (BRASIL, 2010). Uma educação que valorize a cultura camponesa e dê significado ao aprendizado dessa população, a partir de especificidades que devem ser respeitadas e tomadas como ponto de partida para a formação integral do sujeito do campo, direcionam as discussões acadêmicas e políticas atuais.

A Pedagogia da Alternância vem contribuindo para a efetivação de uma educação para os povos do campo, possibilitando a diversificação de espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem (BRASIL, 2001). Quando esta proposta pedagógica foi trazida para o Brasil, para o estado do Espírito Santo, no final da década de 1960, não existia uma preocupação do Estado com a educação camponesa, tendo sido uma iniciativa de agricultores, movimentos sociais e religiosos a sua implantação, surgindo as primeiras Escolas Famílias Agrícolas. (NOSELLA, 2012). A alternância pedagógica é o eixo metodológico central “o qual se baseia em um plano de formação que prioriza nas diretrizes de seu planejamento a qualificação profissional, considerando as demandas de trabalho locais”. (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p.119-120) A vida social local, na relação com os processos educativos, que atenda às demandas técnicas, além de uma formação humana pautada no engajamento social e político nas comunidades e nos movimentos sociais, são aspectos que marcam essa proposta. (Idem).

A Pedagogia da Alternância consiste em um método pedagógico que prioriza a pesquisa da realidade para aprofundar os conhecimentos científicos relacionados à prática social, com instrumentos pedagógicos próprios, e também é território de disputa: há tendência a relacioná-la a teorias de cunho liberal, circunscritas ao lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001) e discussões acerca da possibilidade de fundamentá-la à luz de teorias críticas.

Os objetivos desse trabalho são: questionar a fundamentação teórica que tem sido atribuída à prática pedagógica da Pedagogia da Alternância e refletir sobre as contradições presentes nesse contexto de disputa teórica sobre essa proposta que almeja a emancipação, inserida na sociedade de classes a partir da problematização da realidade à luz de conceitos da Teoria Crítica da Sociedade: Indústria Cultural, Formação, Semi-formação e Temporalidade.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O processo que culminou na chamada Pedagogia da Alternância iniciou-se na França, nos anos de 1930, a partir dos movimentos sociais do campo, em conjunto com movimentos religiosos, originando as primeiras “Escolas Famílias Agrícolas” (*Maisons Familiales Rurales*) que foram difundidas pela Europa. Sob influência da democracia cristã e movimentos políticos ascendentes, o padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande foi o precursor dessa proposta no Brasil, no final da década de 1960, a partir da fundação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). (ANDRADE; ANDRADE, 2012). Essa experiência passou a ser difundida em outros estados brasileiros e atualmente os Centros Familiares de Formação por Alternância

congregam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), contando com cerca de 250 experiências, espalhadas por mais de 20 Estados do país. (ROCHA; MARTINS, 2011, p. 215)

A alternância se dá em dois espaços diferenciados: a propriedade rural e a escola, com o objetivo de desenvolvimento do meio sócio-cultural e formação humana integral, com uma metodologia proposta a partir de instrumentos específicos.

Atualmente atribui-se à esse método uma diversidade de fundamentações e definições, portanto, constitui-se num campo de disputa teórica.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, bibliográfica, a partir de consulta a fontes secundárias (LUDKE; ANDRÉ, 2014) – livros, artigos científicos, dissertações e teses – a partir da busca na internet com as palavras-chaves: pedagogia da alternância; escolafamília agrícola; casa familiar rural. Foi realizado um levantamento de trabalhos sobre a Pedagogia da Alternância que refletem acerca de aspectos teórico-epistemológicos, que propõem aproximações com teorias pedagógicas e/ou com pensadores do campo da Educação, além de levantamento bibliográfico sobre conceitos da Teoria Crítica da Sociedade enquanto fundamentação para análise teórico-metodológica.

Adorno e Horkheimer (1973) propõem a reflexão como princípio básico de compreensão da realidade concreta, num processo dialético, ou seja, considerando-se os aspectos subjacentes e dinâmicos, a partir da negação do dado aparente, sendo a pesquisa um processo de desvelamento da realidade e proposição de desenvolvimento da sociedade.

[...] a ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo mas confronto da coisa com o seu próprio conceito. O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade. E quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de uma forma superficial mas definitivamente falsa (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 21).

Na perspectiva de refletir sobre as contradições presentes na formação dos sujeitos do campo a partir de uma proposta que almeja a emancipação, inserida na sociedade de classes buscamos o aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade para lançar questões sobre a realidade através da problematização dos conceitos: Indústria Cultural, Formação, Semi-formação, Emancipação e Temporalidade.

A obra Dialética do Esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) apresenta uma análise crítica da sociedade capitalista que, com o desenvolvimento industrial modifica o modo de pensar do Homem, prevalecendo a racionalidade objetiva e a reificação do ser. O projeto Iluminista da burguesia, que previa a ilustração, esclarecimento, desvelamento do mito, através da razão instrumental, converteu-se na formação de seres adaptados, ajustados à economia de mercado, cuja ideologia cria a necessidade de consumo, resultando em formas de pensamento e comportamento reproduzidas de forma alienada.

A Indústria Cultural nesse contexto refere-se ao “[...] processo de massificação da produção e consumo dos produtos simbólicos [...]” (ZUIN, 1997, p. 121) presente ao longo da formação da subjetividade. Na relação subjetivação/objetivação da realidade, o indivíduo “consome” bens simbólicos, valores e padrões comportamentais impostos através do poder de meios de comunicação, educação informal e formal. A falsa crença na busca da individualidade como valor em si, como desenvolvimento da individuação e liberdade é propagada pela ideologia liberal, no entanto, no processo de massificação há

[...] produção e reprodução da *semicultura*. Esse conceito significa que a apropriação cultural é feita de forma deturpada, pois a produção subsume-se, como qualquer mercadoria, à lógica da padronização e da funcionalidade em detrimento da emancipação e da objetivação de consciências críticas. (idem, p. 122)

A liberdade não poderia se realizar como meramente subjetiva diante de condições objetivas que a negam, seria necessária a apropriação real dos bens culturais para o processo de formação.

Adorno (1972 apud PUCCI, 2010) ao discorrer sobre a “Teoria da semi-formação” (*Halbbildung*) demonstra que a contextualização histórica é importante para compreendermos os ideais burgueses sobre a *Biuldung* (formação), que estaria vinculada ao pensamento crítico, a uma cultura “ideal”, do indivíduo capaz de adquirir todo o conhecimento através de acesso aos bens culturais “superiores”. Porém a estrutura social capitalista levou-nos a uma crise da formação cultural, mesmo entre as pessoas cultas, pois o espírito está imerso no caráter de fetiche da mercadoria.

A formação cultural agora se converte em semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Desse modo tudo fica aprisionado nas malhas da socialização.[...] Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual. (ADORNO, 1972 apud PUCCI, 2010, p. 9)

Adorno (1995) desenvolve questionamentos sobre a possibilidade de superar a semiformação, os reais objetivos da educação e a necessidade de sua crítica constante nesse contexto a partir da análise do desenvolvimento do fascismo na Europa, onde se instalara a barbárie. Para que Auschwitz não se repita a pergunta de Adorno é *para que a educação?* (ADORNO, 1995, p. 139) De acordo com o autor não devemos pensar na modelagem da pessoa e nem na mera transmissão de conhecimentos, “[...] mas a produção de uma consciência verdadeira”. (ADORNO, 1995, p. 142). No entanto o processo histórico dificulta a transformação pela educação, pois “[...] a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas que supera toda a educação”. (idem, p.143). A emancipação não deve ser pensada de forma abstrata, por isso tem que estar relacionada à dialética, tanto no pensamento quanto na prática educacional.

Maia (2016) traz o tema da Temporalidade nessa perspectiva teórica para pensarmos aspectos educacionais a partir do questionamento sobre a “[...] experiência humana no tempo” (p. 4) e análise de conceitos trazidos por Rosa (2012): aceleração e alienação. A organização da temporalidade pela sociedade permite-nos compreender aspectos “[...] microscópicos – da vida diária, de ações ou instituições específicas –, e macroscópicas – do modo de produção e do processo histórico”. (MAIA, 2016, p. 5) O aspecto ético seria relegado a um plano secundário se pensarmos o domínio, o rigor e a repressão que o regime temporal exerce sobre o indivíduo, pois este não é questionado nem politizado, devido à “[...] lógica da aceleração social”. (ROSA, 2012 apud MAIA, 2016, p. 5). Ao relacionar o aspecto temporal na sociedade capitalista Maia pontua o conceito de aceleração.

Extrair o máximo possível da força de trabalho economizando tempo, aumentar a velocidade de todos os processos produtivos e valorizar a performance medida quantitativamente tornam-se valores indiscutidos e estão na base do que Rosa denominou “aceleração”. (MAIA, 2016, p. 8)

Relacionando o aspecto temporal à análise de Adorno sobre experiência, como um “[...] conceito com profundas raízes temporais” (idem, p. 14), a semiformação impera nesse processo acelerado ao não permitir que a consciência do indivíduo faça associações necessárias, mas apenas aceite informações pontuais. “A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos”. (ADORNO, 2010 apud MAIA, 2016, p. 14)

Ao trazer o conceito de aceleração à análise da prática pedagógica Maia questiona que os investimentos em educação devem ser pensados em termos qualitativos, sem se ajustar à lógica de mercado, portanto a temporalidade é um tema a ser discutido por ser “[...] um elemento essencial de qualquer ato educativo”. (idem, p.21)

RESULTADOS

A partir de levantamento de trabalhos científicos que abordam o tema, com ênfase nos pressupostos teórico-epistemológicos, temos como resultados parciais:

- 1) A Pedagogia da Alternância tem sido definida de diversas formas: método pedagógico, prática pedagógica, prática sócio-pedagógica, instrumento de reflexão-ação, proposta pedagógica, modalidade de educação, modalidade pedagógica. (TEIXEIRA et al, 2008; LIMA, 2013; ANDRADE e ANDRADE, 2012; SILVA, 2003; PINEAU, 2004)
- 2) Os fundamentos teóricos de diferentes matrizes do pensamento são citados em eventos científicos de educação do campo e bibliografia da área, como por exemplo: Carl Rogers, Piaget, Edgar Morin, Dewey, Vigotski, Paulo Freire e outras, fato que dificulta a clareza epistemológica para o debate mais aprofundado sobre a formação humana. (BEGNAMI, 2003; GIMONET, 2007; NAWROSKI, 2010; BORDIN, 2014).

Além das questões relacionadas à diversidade de definições e fundamentação teórica, aprofundamos o diálogo com a pesquisa de Ribeiro (2009) para relacionar alguns aspectos levantados na mesma aos conceitos da Teoria Crítica da Sociedade já citados. A autora traz um estudo sobre documentos que fundamentam o trabalho das Casas

Famíliaes Rurais (CFR's) e Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) no estado do Rio Grande do Sul, tendo como referência a FETAG/RS (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul) e o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), ligado à Fundação de Ensino e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP) e ao Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), no mesmo Estado. Há questionamentos importantes sobre princípios de emancipação e liberdade a partir da análise de propostas de trabalho-educação em alternância efetuadas por movimentos sociais populares do campo. (RIBEIRO, 2009)

A perspectiva de Liberdade presente nas concepções que embasam o trabalho pedagógico nas EFA's e CFR's sustentam a ideologia Liberal capitalista, pois colocam o educando como centro do processo, desvalorizam o ensino, os materiais de aprendizagem e as condições sócio-históricas do processo ensino-aprendizagem. As teorias que a autora se refere são: Escolanovismo de Dewey e sua compreensão de liberdade relacionada ao “autogoverno”, expressa na Declaração da Independência dos Estados Unidos da América; Construtivismo de Piaget, através da “construção” de esquemas de assimilação e acomodação, ou seja, o processo cognitivo que busca a adaptação do organismo ao meio; Complexidade de Edgar Morin, que propõe a relação das ciências naturais com o humanismo a partir da transdisciplinaridade de fenômenos complexos, “[...] abrindo espaço à aceitação do caos como possibilidade de criação de novos ordenamentos e novas invenções” (RIBEIRO, 2009, p. 430), destacando a neutralidade da apropriação da produção científica e o desenvolvimento individual para lidar de forma criativa com os desafios da sociedade competitiva. (ibidem)

Portanto, liberdade e emancipação, nessas teorias, referem-se a princípios que orientam o comportamento dos indivíduos na sociedade liberal, sendo a educação o instrumento essencial da liberdade e de conquista da autonomia. (RIBEIRO, 2009, p. 430)

Uma perspectiva diferenciada de liberdade e emancipação é encontrada nos documentos que embasam a prática pedagógica por alternância do FUNDEP e do ITERRA (MST, 2005 apud RIBEIRO, 2009), a partir de teorias que compreendem a relação trabalho-educação produzidas na Rússia por: Makarenko, cuja concepção de educação busca a

“[...] concretização de um projeto educacional, pedagógico e político centrado na formação coletiva para a vida coletiva” (LEUDEMAN, 2002, p. 241 apud RIBEIRO, 2009); Pistrak, que propõe dois princípios básicos para reger a escola: relações com a realidade atual e auto-organização dos alunos; e Krupskaya, educadora que “[...] criou um sistema único de ensino, garantindo o acesso universal à educação pública e gratuita. Também desenvolveu trabalhos

de instrução política das massas, a partir de 1920”. (LEUEDEMANN, 2002, p.16 apud RIBEIRO, 2009).

Os autores russos que orientam a formação [...] na FUNDEP e no ITERRA colocam como horizonte da educação a construção do socialismo, por isso suas preocupações estão direcionadas para a emancipação humana. Com isso, deslocam-se da liberdade do indivíduo cidadão e da autonomia conquistada através de um emprego assalariado – objetivos apontados pelos autores do escolanovismo, do construtivismo e da complexidade – para a emancipação que garanta a liberdade e a autonomia para todos. Entretanto, esses esforços para ampliar direitos sociais, como a educação para além do indivíduo, por exemplo, não estão isentos de contradições. (RIBEIRO, 2009, p. 432)

A formação humana no campo sob o enfoque da Pedagogia da Alternância pressupõe uma essência emancipadora, crítica e transformadora, porém existiriam entraves para sua concretização, que necessitam ser identificados para serem transpostos. As atribuições de diversas matrizes epistemológicas a essa prática educativa difunde uma falsa ideia de desenvolvimento de autonomia e emancipação do sujeito do campo, numa visão liberal de liberdade e emancipação.

Percebemos que as próprias relações da Pedagogia da Alternância a teorias liberais consistem em um fenômeno inerente à Indústria Cultural e ao processo de semiformação decorrente desta, pois os “modismos pedagógicos” são disseminados como ideologias de superação das contradições sociais no campo. São comuns experiências em alternância que difundem a ideia de empreendedorismo e autonomia na formação dos sujeitos de modo adaptativo e acrítico.

As contradições da sociedade capitalista, caracterizada por relações fragmentadas e a inserção dos sujeitos na sociedade de consumo marcada pela alienação/semiformação dificultam a permanência no campo e a continuidade do trabalho na agricultura familiar, pois não há condições objetivas de liberdade.

A crença de que estamos em uma sociedade em ritmo acelerado de mudança, que pressuponha o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com a realidade, a partir do interesse do próprio indivíduo é parte da ideologia liberal. Ao pensarmos criticamente sobre o conceito de aceleração, percebemos a imposição de fundamentação em teorias que “acompanhem” o ritmo das exigências da sociedade do conhecimento, sob falsa crença de que a escola está obsoleta em relação aos avanços tecnológicos atuais e acabam retirando do processo ensino-aprendizagem a responsabilidade da formação humana, cabendo ao indivíduo “construir” seu próprio conhecimento.

Portanto, nesse estudo inicial, verificamos que há necessidade de diálogo com teorias críticas que contribuam na compreensão do processo ensino-aprendizagem na Pedagogia da Alternância, no sentido de proporcionar uma reflexão mais aprofundada sobre uma formação humana realmente emancipatória e integral.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Teoria da semiformação**. In: PUCCI, B; ZUIN, A.S. Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

ANDRADE, G.S.; ANDRADE, E.S. **Historiando a pedagogia da alternância e a escola família agrícola do Sertão da Bahia**. Amargosa, BA. Revista Eletrônica de Culturas e Educação N. 6., V.2, p. 61-72, Set.-Dez.,2012.

BEGNAMI, JOÃO BATISTA. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias**: um estudo intensivo da formação de cinco monitores. Dissertação (Mestrado Internacional de em ciências da educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours. Belo Horizonte, 2003.

BORDIN, R. **A aproximação da pedagogia da alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em desenvolvimento regional. Pato Branco: UTFPR, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNB/CEB nº 36/2001 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

_____. Presidência da República. **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**. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

CORDEIRO, G.N.K.; REIS, N.S.; HAGE, S.M. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista brasileira de educação, ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, set/ou/nov/dez 2001.

FERNANDES, B. M. **Os usos da terra no Brasil**: debates sobre políticas fundiárias. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Col. AIDEFA).

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1973.

LIMA, H. **A pedagogia da alternância nas casas familiares rurais do Paraná**: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAIA, A.F. **O tempo e a gestão na educação**: elementos de uma análise a partir da teoria crítica. No prelo. 2016.

NAWROSKI, A. **Aproximações entre a escola nova e a pedagogia da alternância**. Florianópolis, SC: [s.n.], 2010.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

RIBEIRO, M. **Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42. Rio de Janeiro, set./dez. 2009.

ROCHA, M.I.A.; MARTINS, M.F. **Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo**: tempo escola/tempo comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: Molina, Mônica; Sá, Laís M. Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: Editora UFV, 2003.

TEIXEIRA, EDIVAL S.; BERNARTT, MARIA DE LOURDES; TRINDADE, GLADEMIR A. **Estudos sobre Pedagogia da alternância no Brasil**: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

ZUIN, A.A.S. **A indústria cultural e as consciências felizes**: psiques reificadas em escala global. In: ZUIN, A.A.S.; PUCCI, B.; RAMOS OLIVEIRA, N. A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: MOVIMENTOS SOCIAIS

**A ALTERNÂNCIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: O CASO DE ABELARDO
LUZ - SC**

Marluse Castro Maciel

IFC – marluse.maciel@ifc.edu.br

Naiara Gracia Tibola

UNIDAVI – naiaratibola@unidavi.edu.br

RESUMO

A pedagogia da alternância tem sido uma das principais alternativas para aproximar os saberes escolares da comunidade, tem seu papel na construção do desenvolvimento local, valorização rural e o desempenho do sujeito como transformador e agente da sua própria história. Esta premissa encontra-se mais presente em assentamentos cuja presença dos movimentos sociais de luta pela terra se fazem presente. Neste artigo, será apontada a prática pedagógica da alternância nos cursos de ensino médio técnico integral e integrado em agropecuária no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus de Abelardo Luz – SC, localizado em área de assentamentos rurais, onde concentram-se cerca de 1400 famílias. O objetivo central desta pesquisa é compreender como a alternância pode representar uma estratégia de permanência dos jovens na terra. Para obtenção das informações foram utilizados dados bibliográficos para construção da teoria, sendo que no decorrer a pesquisa será realizada a campo. Os referenciais teóricos são os materiais produzidos pelo MST e as análises de CALDART e MOLINA sobre estes, bem como as reflexões de FREIRE. Observou-se nos tempos comunidade que os educandos e os educadores estabelecem relação entre o conteúdo aprendido no tempo escola e a prática e assim vem a contribuir na permanência do jovem no campo.

Palavras chaves: alternância, movimentos sociais, educação, assentamentos.

1. INTRODUÇÃO

A educação voltada para a realidade do campo tem ganho espaço nos círculos de debates pedagógicos juntamente com os movimentos sociais. Neste sentido, o Campus Avançado do Instituto Federal Catarinense de Abelardo Luz - SC vem buscando uma intervenção articulada com os movimentos sociais do campo, para desenvolver a sua característica de vínculo também com esse espaço.

Vale considerar que em Santa Catarina a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) iniciou com a primeira ocupação de terras em 25 de maio de 1985, no Município de Abelardo Luz, que traz em sua história as marcas de muitas lutas e conquistas. Hoje são 22 assentamentos, com aproximadamente 1200 famílias assentadas neste Município. Considerando os municípios vizinhos, num raio de 100 km, somam-se 1400 famílias assentadas na região.

Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), nos assentamentos de Abelardo Luz são produzidos cerca de 48 mil litros de leite todos os dias e 17 milhões de litros ao ano. Os assentados possuem, ainda, produção diversificada de alimentos. São 784 famílias produzindo milho (9 mil toneladas), 604 produzindo feijão (453 toneladas), 652 famílias cultivam mandioca (588 toneladas) e 707 possuem hortas que rendem 107 toneladas de hortaliças ao ano. Os assentados desenvolvem também a piscicultura, produzindo 86 toneladas de pescados anualmente. A apicultura é outra atividade geradora de renda, com 589 colmeias produzindo 4 toneladas de mel ao ano. Os assentamentos estão além do município de Abelardo Luz, pois estão localizados nos municípios de Passos Maia, Palmas, Xanxerê, etc.

Além de estar em área de concentração de assentamentos da reforma agrária, o Município de Abelardo Luz possui ainda duas áreas Indígenas, fazendo parte do Território da Cidadania. Está localizado em faixa de fronteira com o Estado do Paraná e faz parte da mesorregião do oeste catarinense. Assim, pela abrangência justificou-se a pertinente necessidade de um Curso Técnico Agropecuária oferecido pelo IFC que atenda essa população, voltado para a perspectiva da agroecologia.

O MST tem como um de seus princípios básicos a educação e formação de seus sujeitos, na área das teorias sociais, produção do conhecimento e aplicação na realidade dos povos. Suas ações e mobilizações abrangem pautas das mais variadas áreas para garantir o espaço de vida digna aos trabalhadores do campo e da cidade. Por isso luta desde o início de sua história por espaços onde a educação possa ser construída.

Parte do resultado da luta do MST por educação são hoje as escolas no Município de Abelardo Luz: duas de ensino fundamental multisseriada, com cerca de 40 educandos; e duas escolas que atendem desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, com 500 educandos em cada uma delas. Além destas, há mais uma escola de ensino médio que atende 300 alunos. Uma dessas escolas é a Paulo Freire, localizada no Assentamento José Maria, que já conta com o curso de Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia e outro de Técnico em Agropecuária, ambos ofertados pelo próprio IFC.

Em Santa Catarina foi indicado o município de Abelardo Luz para implantação de um Campus de Instituto Federal, por considerar que além desse município a região conta ainda com assentamentos em outros municípios próximos como Passos Maia, Catanduvas, Dionísio Cerqueira, São Miguel do Oeste, que totalizam em torno de 3,5 mil famílias assentadas.

Nesse contexto, inúmeros são os educandos envolvidos, e para que possa haver continuidade da luta e estruturação da educação junto ao MST é que o curso aqui proposto se torna importante.

O foco na pedagogia da educação do campo, é apresentada como escola de ensino integral médio técnico utilizando-se da pedagogia da alternância, que segue as bases da educação nacional. Por meio deste estudo de caso e visitas de campo pudemos perceber que a possibilidade de trabalhar a educação do campo por meio da pedagogia da alternância pode ser uma importante estratégia para permanência dos jovens no campo.

2- A ALTERNÂNCIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, traz um rol de orientações para serem assumidas pelos órgãos públicos, as universidades e pelas próprias escolas. Nestas, a identidade da escola deve ser definida a partir dos seus sujeitos e da realidade em que se insere. No artigo 2º, parágrafo único, das Diretrizes da Educação do Campo, afirma-se que:

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

Para atender as demandas locais e regionais, o curso técnico em agropecuária é ofertado na modalidade de alternâncias, respeitando os tempos dos ambientes de vida e de produção dos educandos, e com o intuito de promover a democratização do conhecimento nesta área, e mais do que isso, por entender-se que a Educação tem que ser no e do campo, ou seja, acontecer para atender quem vive deste meio e suas particularidades e acontecer neste meio. Será oferecido na sede do Campus localizado no Município de Abelardo Luz, no assentamento José Maria.

A organização dos diferentes tempos educativos objetiva a formação dos acadêmicos em várias dimensões, bem como criar a prática da organização pessoal e coletiva do estudo. Estes estão elencados no Plano Pedagógico de Curso (IFC, 2016, p. 27):

- Tempo Formação: tempo diário da turma destinado à motivação das atividades do dia, conferência das presenças, informes e cultivo dos rituais das organizações dos movimentos sociais do campo.
- Tempo Aula: tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo a combinar. Serão 8h diárias.
- Tempo Leitura/Estudo: tempo destinado à leitura individual e ou ao estudo em grupos conforme programação da etapa e ou da turma. Serão 2h, pelo menos, duas vezes por semana.
- Tempo Seminário: tempo destinado ao aprofundamento e ao debate de temas específicos, conforme programação da etapa.
- Tempo Organização: tempo destinado ao processo organizativo da turma. Serão 2h uma vez por semana, ou quando necessário.
- Tempo Trabalho: tempo destinado à execução de tarefas ou serviços necessários ao funcionamento do curso. Quantidade de tempo necessário à realização das tarefas.
- Tempo Reflexão Escrita: tempo de organização pessoal destinado ao registro, em caderno específico, de cada estudante, das vivências e reflexões sobre o dia-a-dia da turma e os aprendizados construídos na etapa.

Além disso, o curso está pautado na pedagogia da alternância que proporciona maior conhecimento acerca da realidade da comunidade e divide a formação em tempo escola/tempo comunidade. Os tempos descritos acima estão configurados como tempo escola. O tempo comunidade, principal característica da pedagogia da alternância, trata-se de uma inserção do educando na realidade com objetivo de relacionar teoria e prática.

A alternância, neste caso, resulta na divisão de 2/3 da alternância em tempo escola e 1/3 em tempo comunidade. Durante o tempo comunidade os educadores visitam os lotes de produção (e acampamentos quando é o caso) para conhecer a realidade e discutir juntamente com a família a aplicação dos conteúdos aprendidos. Esta perspectiva permite que os educandos estejam sempre em contato com a agricultura familiar, o que não diminui o ônus da família na ausência dos filhos que contribuem com o trabalho no sítio.

A interdisciplinaridade tem um papel importante neste processo, pois por se tratar de um curso de ensino médio integrado, faz-se necessária a integração dos conteúdos do currículo básico e do técnico, proporcionando a chamada educação holística.

Neste contexto, encontra seu sentido mais radical na defesa de formação já não segmentada por áreas e articulando tempos presenciais e tempo de comunidade ou de inserção nos processos formativos do trabalho, da produção camponesa, da agricultura familiar (escolas família-pedagogia da alternância), da inserção nas lutas dos movimentos pela terra, pelos territórios, pela libertação. Incorporar essa história como objeto de conhecimento e de pesquisa dá outra densidade teórica aos currículos de formação. (ARROIO, 2012, p. 366)

Apesar de haver perspectiva de que parte dos educandos sejam de áreas de assentamentos, urbanas, de comunidades quilombolas e indígenas, parte deles podem não conhecer estas realidades. Neste sentido, a alternância é um desafio importante para conhecimento da realidade, bem como para desenvolver a relação entre teoria e prática.

4. A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA ELABORADA PELO MST E A REALIDADE

A Educação do Campo é objeto de estudo e debate em instituições como universidades, secretarias municipais, estaduais e federais e movimentos de organização popular tanto no meio urbano quanto rural, como alternativa para lidar com a condição de vulnerabilidade social que caracteriza a dinâmica social de muitas comunidades, para que tenham ampliada a visibilidade e espaço de interação, na e como política pública.

Neste sentido, a educação do campo está presente nas agendas políticas e públicas em nosso país, devido à organização da sociedade civil, em especial o MST, na reivindicação de escola/escolarização para os trabalhadores assentados e acampados. Nesse sentido cabe destacar que 20% da população brasileira reside no campo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) o que surpreende pelo fato de que as imagens veiculadas principalmente pela mídia, mostrarem o campo como regiões ocupadas pelo agronegócio e desabitadas. Nesse contexto de invisibilidade a Educação do Campo, quando é

veiculada pelos meios de comunicação de massa, aparece ou como escolas rurais desagregadas ou como movimento que instiga reações classificadas como agentes de desagregação da paz social, quando está vinculada aos movimentos sociais. Essa observação se mostra importante pelo fato de em momento algum essas escolas são apresentadas como agentes vinculados à valorização do trabalhador que atua no campo, como quem é portador de valores relacionados à terra, como bem comum.

O MST se destaca pela elaboração teórica sobre educação no campo, com foco na educação para a classe trabalhadora. Assim, este movimento ultrapassa o conceito de apenas um movimento social, pois busca a formação de “novos seres humanos” como uma busca coletiva na formação de uma humanização, onde a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo. (SAVIANI, 2008, p.172).

Esse movimento se mostra desde sua organização inicial, como uma forma autônoma, engajado na cobrança de o estado cumprir com os direitos sociais a que todo cidadão brasileiro tem direito, dentre eles o direito à educação de qualidade, como meio para enfrentar entre outros aspectos a alta taxa de analfabetismo e a promoção da emancipação cultural e humana das pessoas a ela vinculadas e à comunidade onde atuam. Essa preocupação existe desde os primeiros assentamentos, nos quais o MST lutou e luta pela organização da educação de suas crianças, jovens e adultos, sabendo que:

Da mesma forma que agiam para conquistar suas terras, os sem terra começaram a mobilizar-se para exigir escola (...) Muitos sem terra passaram a acreditar que era tão importante vencer obstáculos para obtenção de serviços como educação quanto a derrubar as cercas que os mantinha fora das terras. (BRANFORD e ROCHA, 2002, p.159).

A mobilização por uma proposta educativa diferenciada resultou na organização de um movimento organizado, o qual, durante a década de 1990 conseguiu interagir e dialogar com o Estado firmando convênios entre universidades e entidades jurídicas para a elaboração de políticas públicas que se constituem no que se convencionou chamar de Educação do Campo. Dessa mobilização ainda na década de 1990 tem início a primeira formação de professores, para trabalhar com as escolas localizadas nos assentamentos.

Essa posição se referencia no fato de que os movimentos sociais devem ser entendidos em seus próprios termos, segundo Castells (1999) “eles são o que dizem ser” (p.94) de tal forma que o MST é um sujeito coletivo político, com suas origens organizacionais em matriz

coletivista, humanizadora, emancipatória e religiosa, em torno da qual, se organiza autonomia própria, auto referenciada de tal forma que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. (FREIRE, 2005b, p.59)

A partir destas lutas sociais o MST busca constantemente que a Educação do Campo, se caracterize como um espaço de possibilidades com foco na transformação e em mudanças na sociedade, a favor de uma vida com maior respeito e valorização das diferenças, como a superação das representações preconceituosas relativas à vida do campo.

Dessa forma quando se fala em educação no campo desenvolvida pelo MST se faz referência a aspectos que remetem à intencionalidade do movimento ao levantar internamente questões relacionadas à educação. Nesses questionamentos e não em uma proposta efetivamente em operação, ele busca o entendimento para o movimento, de que tipo de pessoa ele quer e precisa formar, que objetivos tem a escola na formação de docentes e de militantes, que tipo de professor é necessário para essas escolas.

Diante desses aspectos carregados da ideologia de superação da concentração de terras e ruptura com ações agrárias que destroem e contaminam os solos, as ações politico-organizativas se configuram com aspectos que procuram educar e formar. Segundo Souza (2011, p.71) as ações do MST, têm caráter pedagógico e esse movimento pauta estratégias educativas no entendimento de enfrentamento ao que está estabelecido como produção econômico-agrária de natureza industrial e de concentração de terras e renda.

Na proposta educativa do MST a prática pedagógica pode ser compreendida como prática social, na medida em que se apresenta como um “processo de formação humana e definições de objetivos, conteúdos e metodologias com sustentação em teorias educacionais que podem levar à emancipação ou a conformação” (SOUZA, 2006, p.24). Pela necessidade da relação entre a prática pedagógica e a prática social, a pedagogia da alternância tornou-se um elemento fundamental na educação do campo.

Foi pensando nessa perspectiva que se consolidou a proposta de Educação Do Campo e não uma Educação Para o Campo, isto por que segundo Freire a Educação Do Campo implica que os integrantes da realidade do campo aprendem com essa realidade em comunhão com o

conjunto que constitui essa sociedade e na Educação Para o Campo o “para” indica que alguém ou alguma instância ou instituição superior estabeleceu o que é melhor para ser aplicado naquela situação e contexto. Assim a Educação do Campo se caracteriza como dinâmica em construção de processo educativo voltado para a libertação, a autonomia e a emancipação humana e a Educação Para o Campo se caracteriza como proposta caracterizada como educação bancária que garante a dependência e a submissão.

No entanto, no caso do IFC de Abelardo Luz a pedagogia do campo precisava ter um enfoque na produção da agricultura familiar, pois por se tratar de um curso Técnico em Agropecuária, os educandos devem aplicar seus conhecimentos no sítio da família. Com a alternância eles passam um período na escola em tempo integral e outro período em casa (comunidade) No período em que estão no tempo comunidade as atividades são supervisionadas pelos familiares agricultores e professores para garantir a efetividade do processo.

Hoje a pedagogia do campo proposta pelo MST em SC está presente em cinquenta escolas, localizadas em área de assentamentos, seis projetos pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) de alfabetização e escolarização.

Desde o início de seu funcionamento construiu-se um currículo voltado à Educação do Campo, em que as crianças e jovens atendidos, além das disciplinas do núcleo comum (Currículo Básico Nacional), permaneciam em tempo integral desenvolvendo técnicas e conhecimentos agropecuários, relacionados às suas próprias vidas.

O foco desta pesquisa está no curso técnico integrado em Agropecuária para o ensino médio, que tem uma prática efetiva de educação do campo, o que aparentemente não ocorre no campo do ensino fundamental, que poderá ser assunto de outra pesquisa.

Outra linha estratégica foi à definição por um modelo que priorize os fundamentos da agroecologia. Estas iniciativas tiveram o suporte do IFC, do Setor Estadual de Educação do MST e da comunidade local representada por pais, moradores, educandos e educadores. Este envolvimento coletivo teve um papel fundamental no fortalecimento da proposta educacional do IFC de Abelardo Luz garantiu diversas conquistas, dentre elas a expansão dos níveis de ensino médio e profissional. O curso de ensino médio integrado atende estudantes de diversas áreas de assentamentos do estado, filhos de pequenos agricultores e jovens que não possuíam alternativas de escolarização em suas comunidades de origem.

Existe uma importante relação entre as redes públicas de educação e o MST para que além da prática pedagógica possam oferecer ensino público gratuito para os educandos. Sabe-se que estabelecer relações entre o poder público e os movimentos sociais não tem sido tarefa

fácil, mas estas acontecem mesmo em meio às dificuldades e podem apresentar bons resultados.

5. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA SEGUNDO PAULO FREIRE

A Pedagogia da alternância é uma proposta diferenciada adotada por escolas vinculadas ao MST e até mesmo as conhecidas casas familiares. Para Caldart (2008), a pedagogia da alternância é uma forma de não se desvincular das raízes com o campo, pois relaciona escola, família e educação em um processo de formação. Podemos pensar a pedagogia da alternância em dois momentos sendo: tempo/escola e tempo/comunidade.

O tempo/escola é o momento onde o aluno adquirir o conhecimento teórico e prático das atividades que podem e devem desenvolver em sua comunidade. O tempo comunidade é o momento onde os alunos vão aplicar seu conhecimento, identificar os problemas que precisam ser resolvidos, realizar as pesquisas e colocar em prática tudo que aprendem na escola.

O conhecimento se constrói na interação do aluno com o seu meio, através das experiências concretas, numa relação ação-reflexão sobre a realidade, visando à transformação da mesma; propõe-se uma educação em que os indivíduos se construam como sujeitos de sua própria história, vivenciando seu papel social no momento presente; [...] faz-se necessário enfatizar os conteúdos dentro do contexto social e cultura do aluno, oportunizando a leitura da sua realidade, de sua situação histórica, de forma ampla, atingindo assim a pessoa na sua totalidade (MOVIMENTO, 1999, p. 41-42)

O movimento busca uma educação pensada na realidade do aluno. O autor Paulo Freire em seus livros trata da educação pensada na realidade do aluno, em suas vivências.

Segundo Freire (1980, p.62):

[...] transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. Que implica num *pensar* e num *atuar* corretamente.

Freire traz em suas obras a realidade como algo estático, pois o educando não está interagindo com sua formação, partindo de sua experiência até então adquirida em seu contexto, “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos de conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2013, p.79). Aqui podemos relacionar a educação bancária trabalhada por Freire, em seu livro a Pedagogia

do Oprimido. O aluno vira um mero receptor de conteúdos depositados diariamente pelo professor e ao final analisa o aluno para ver o quanto rendeu em relação ao que aprendeu. Os alunos se adaptam ao aprendizado.

A pedagogia da alternância vem com outra visão sobre este método utilizado nas escolas, de apenas depositar e ver quanto de “juro rendeu” aquele aluno. Ela busca colocar em prática o que se aprende em sala de aula. Para Freire a realidade é objetiva e subjetiva, sendo um fenômeno que se manifesta na consciência do educando, que o importante na educação não é o ensino dos conteúdos, pois o que deve ser valorizado é a problematização e o diálogo.

No livro “Extensão ou Comunicação” FREIRE (1980, p.13), escreve sobre o trabalho do agrônomo como extensionista (educador) de levar as informações e orientações ao agricultor que faz “[...] uma invasão cultural com atitudes contrárias ao diálogo que é à base da educação”. Esta comparação se faz pelo fato de que a proposta de educação vivenciada é a do extensionista trabalhada por Freire é apenas de ofertar assistências técnicas e orientações, e não buscar conhecer o que realmente está se precisando neste contexto, “[...] Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE, 1980, p.28).

Não basta o agrônomo passar as orientações sem antes conhecer o solo que será plantando, se é necessário adubar, analisar e arar, “pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que se contradizem [...] sem que seja desafiado não aprende” (FREIRE, 1980, p.28).

Isto nos remete a pedagogia da alternância onde, não é possível utilizar apenas as técnicas sem antes conhecer os alunos, sua história e seu contexto.

A educação implica o ato de conhecer entre os sujeitos conhecedores e a conscientização, e é ao mesmo tempo uma possibilidade lógica e um processo histórico ligando teoria com a ação, numa unidade indissolúvel.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a efervescência das ocupações e programas de assentamentos na década de 90 nos aponta para uma realidade que vem se constituindo há mais de trinta anos. Podemos dizer, que há muito por fazer, mas há assentamentos que se organizam de forma consolidada como alternativa da produção familiar. Porém, sabe-se que atualmente uma das principais dificuldades relacionadas à reforma agrária no Brasil tem sido a permanência dos jovens para

trabalhar na terra. O poder público, principalmente o federal por meio do PRONERA, juntamente com os movimentos sociais - mais efetivamente o MST - tem buscado estratégias para solucionar este problema.

O caso do IFC de Abelardo Luz se apresenta como uma alternativa eficiente no que se refere à esta resolução. Ao estabelecer parceria com a escola estadual implantando o ensino médio técnico em Agroecologia, possibilitou o desenvolvimento de um currículo que está em consonância com a realidade dos assentamentos.

A presença do MST proporciona o estabelecimento da educação do campo como prática pedagógica em parceria com os educadores e assentados. Diante desta discussão apontamos a prática da pedagogia da alternância como meio fundamental para integração dos conhecimentos teóricos e técnicos com os conhecimentos práticos, no sentido em que a aplicabilidade está voltada para o meio rural e a produção familiar agroecológica.

Além disso, a pedagogia da alternância aproxima a família da escola a partir do momento que o jovem está presente no sítio e se envolve no trabalho agrícola juntamente com os demais trabalhadores. Obviamente esta configuração pedagógica por si não garante que o educando permanecerá no campo, porém um conjunto de elementos que formam o currículo como: a presença do MST, a pedagogia da educação do campo, o diálogo com o poder público e principalmente a pedagogia da alternância, compõem esta estratégia.

Por isso, podemos afirmar que de fato escola que se configura como um projeto do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), e utiliza a pedagogia da alternância pode se tornar uma estratégia para a permanência dos jovens no campo.

7. REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo:** Traços de uma identidade em construção. In. Por uma educação do campo. São Paulo: ANCA, 2002.

CALDART, Roseli S. et. Al. **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rossisca Darcy de Oliveira. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MST, **Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental.** Caderno de Educação n.9. 1º Ed. São Paulo: 1999.

IFC. **Plano Pedagógico de Curso do ensino médio integrado em Agropecuária,** 2016.



MOLINA, Mônica e SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012

MOLINA, Monica. **Educação do Campo: questões para reflexão**. Brasília: INCRA, NEAD/MDA, 2006

EIXO TEMÁTICO: 1. EDUCAÇÃO NO CAMPO: MOVIMENTOS SOCIAIS

A IGUALDADE DE GÊNERO NA PEDAGOGIA DO MST

Jeniffer Ribeiro Pessoa²⁶Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus de Marília/SP; e-mail:
jenifferpessoa.adv@hotmail.comNeusa Maria Dal Ri²⁷Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus De Marília/SP; e-mail:
neusamdr@terra.com.br

RESUMO

Este artigo advém de pesquisa bibliográfica e documental que está em andamento intitulada *A formação educacional e a igualdade de gênero no MST*. Foi no período de luta contra a ditadura militar que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) foi constituído, com a organização dos trabalhadores rurais em prol da reforma agrária no Brasil. O principal objetivo do Movimento é a luta pela reforma agrária, visto que essa ainda não ocorreu no Brasil. Todavia, o que faz do MST um movimento relevante para a análise científica é o fato de que, desde sua criação, ele não se limitou a um único objetivo. Ao buscar defender os direitos e interesses de seus membros, o MST se preocupou em levantar também a bandeira de mudanças sociais. Nesse liame, no Movimento uma das principais preocupações foi com a educação. O MST criou escolas, ou *tomou posse* de escolas públicas localizadas em seus assentamentos, e formulou uma proposta educacional denominada *Pedagogia do Movimento*. Além disso, criou setores nacionais para discutir e organizar a luta em torno de questões relevantes, como a de gênero, visando a participação das mulheres e a igualdade de gênero. Nesse texto, analisamos a formação educacional do MST, a partir dos seus documentos e de diferentes setores do MST, buscando as indicações de formas de inclusão das mulheres, sob a perspectiva da igualdade de gênero, principalmente na formação educacional dos/das militantes. Esse trabalho está em andamento e ainda não há uma conclusão final. Contudo, podemos afirmar que o MST busca uma formação educacional que auxilie na construção de um novo homem e uma nova mulher, forjando uma nova sociabilidade. Para tanto é necessário romper com os valores dominantes na sociedade cultivando novos denominados de humanistas e socialistas. Desse modo, segundo os documentos analisados, o desejo e o trabalho para mudar esses valores vêm sendo compartilhados pelos integrantes do Movimento, em todos os seus setores, com destaque para

²⁶ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília; Agência de fomento: CAPES.

²⁷ Professora Livre-Docente III da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, UNESP, Campus de Marília; Editora do periódico ORG&DEMO.

a formação educacional das crianças e jovens, pela qual são veiculados os princípios de igualdade nas relações de gênero.

Palavras-chave: MST; Pedagogia do Movimento; educação; igualdade de gênero.

INTRODUÇÃO

Este artigo advém de pesquisa bibliográfica e documental que está em andamento intitulada *A formação educacional e a igualdade de gênero no MST*.

Foi no período de luta contra a ditadura que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) foi constituído, com a organização dos trabalhadores rurais em prol da reforma agrária no Brasil.

Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país (MST, 2016, p. 1).

O principal objetivo do Movimento é a luta pela reforma agrária, visto que essa ainda não ocorreu no Brasil. Todavia, o que faz do MST um movimento relevante para a análise científica é o fato de que, desde sua criação, ele não se limitou a um único objetivo. Na luta em defesa dos direitos e interesses de seus membros, o MST levantou outras bandeiras, como, por exemplo, pelas mudanças sociais. Nesse liame, uma das principais preocupações do Movimento foi com a educação. O MST criou escolas, ou *tomou posse* de escolas públicas localizadas em seus assentamentos, e formulou uma proposta educacional denominada *Pedagogia do Movimento* (MST, 2001). Além disso, criou setores nacionais para discutir e organizar a luta em torno de questões relevantes, como a de gênero, visando ampliar a participação das mulheres na política e nas instâncias da organização e conquistar a igualdade de gênero.

Para o MST a educação deve ser tratada como um processo permanente de formação e transformação humana. O Movimento destaca como princípio fundamental a crença no ser humano e na sua capacidade de transformação como condição para ocorrer um processo de educação e formação (MST, 1996, p. 09). Esse entendimento pautado nos valores de respeito e igualdade de gênero são referências para a formação educacional nas escolas do MST.

Os *Cadernos de formação, Cadernos da Educação*, entre outros documentos do MST, ressaltam que o Movimento compreende a diferença entre nascer homem e nascer mulher, e o papel destinado a cada um dos sexos. Porém, destaca que esse é um papel cultural, determinado pela sociedade segundo seus interesses e, portanto, se não são naturais podem ser mudados. No sentido de mudar os papéis tradicionais e cultivados pela sociedade capitalista e, na busca da construção de um novo homem e uma nova mulher com os valores de igualdade, destaca-se o papel da educação (MST, 1999, p. 16).

Desse modo, as atuações e preocupações do Movimento proporcionam, de maneira contínua, a elaboração e publicação de documentos que trazem contribuições teóricas e empíricas para a atualidade, e em especial para o estudo da igualdade de gênero.

Portanto, essa pesquisa é relevante, visto que analisa a formação educacional do MST, sob a perspectiva da igualdade de gênero. Verificamos as ações que o MST desenvolve nas escolas, que dizem respeito à transmissão dos princípios de igualdade nas relações de gênero. Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados foram a análise documental das publicações do MST; e a pesquisa bibliográfica, com a análise e interpretação das bibliografias relacionadas às temáticas da pesquisa.

Os objetivos deste trabalho são: verificar se o MST possui política de formação educacional que abranja a questão de igualdade de gênero; e avaliar seu projeto político-pedagógico para verificar se há ações propostas ligadas à formação educacional e voltadas para a igualdade de gênero.

1. O MOVIMENTO SEM TERRA E A IGUALDADE DE GÊNERO

O MST tem mais de trinta anos de luta e história, e, continua em atuação promovendo ações, divulgando documentos e obras de pesquisadores que estudam o Movimento.

Caldart (2004, p. 106) citando Stédile, aponta que “ [...] o MST somente pôde se constituir como um movimento social importante porque coincidiu com um processo mais amplo de luta pela democracia no país, marcado especialmente pelo ressurgimento das greves operárias de 1978 e 1979”.

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta.

A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento. (MST, 2016, p. 1).

A relevância de se pesquisar o MST, conforme Dal Ri e Vieitez (2008, p. 28), está fundamentada no fato de que “[...] a práxis educacional [...] do MST é diferenciada tanto em relação à escola oficial quanto em relação a outras proposições críticas existentes”, o que torna significativa e pertinente a pesquisa sobre a experiência pedagógica desse Movimento, “[...] dada a sua originalidade e possíveis virtualidades teóricas e práticas”. Os autores citam ainda que o MST é uma “[...] *organização coletiva de massas* que luta para alcançar determinados objetivos sociais” e que criou um sistema educacional próprio (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 183, grifos dos autores).

A preocupação com a igualdade de gênero também esteve presente no MST desde sua criação. No sentido de debater e promover a igualdade de gênero, no I Congresso Nacional do MST, realizado em 1985, aprovaram-se normas gerais e a organização de comissões de mulheres para discutir problemas específicos; e estimular a participação das mulheres em todos os níveis de atuação, instâncias de poder e representatividade; combater toda forma de discriminação das mulheres; e a lutar contra o machismo. A cartilha *Mulheres Sem Terra: lutando e semeando novas relações de gênero* (2004a) cita avanços como o 1º Encontro Nacional de Mulheres promovido pelo MST em 1995, e o início da elaboração do conceito de gênero, em 1997, durante o 2º Encontro Nacional de Mulheres. Ainda, segundo Kelli Mafort (MST, 2014, p. 1), membro da coordenação nacional e do setor de gênero do Movimento, para por em prática as funções desta comissão, e envolver todos neste debate, foi criado o setor de gênero em um Encontro Nacional do MST, em 2000, com a tarefa de estimular o debate de gênero nas instâncias e espaços de formação, produzir materiais, propor atividades, ações e lutas que contribuíssem para a construção de condições objetivas de participação igualitária a homens e mulheres, fortalecendo o próprio MST (MST, 2014, p. 01).

A criação do setor de gênero demonstra a preocupação do Movimento em garantir a igualdade e também abrir espaços para que as mulheres pudessem efetivamente ter voz e poder de decisão no Movimento. O setor de gênero não pretende que o Movimento priorize a luta pela igualdade de gênero em detrimento da luta de classes. Ao contrário, busca-se fortalecer a luta de classes, mas dando oportunidades de participação iguais para todos/as militantes do Movimento.

Com a criação do setor, foram desenvolvidas várias diretrizes para a política de gênero, como, por exemplo: participação de 50% de mulheres em todos os espaços do

Movimento, nas instâncias de deliberação, nos processos produtivos, de formação e educação e, nas mobilizações; debate sobre a ciranda infantil (educação infantil); debate sobre a inclusão do nome da mulher nos documentos de concessão de posse e uso da terra.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra deve estimular a participação das mulheres em todos os níveis de atuação, em todas as instâncias de poder, e de representatividade que todos os setores discutam e encaminhem concretamente a questão de gênero (MST, 1996, p. 8).

Para divulgar a diretriz do combate à violência e à desigualdade, o setor de gênero discute e aprova ações nos congressos, como por exemplo: para marcar o dia internacional de luta pelo fim da violência contra a mulher, o MST realizou uma Semana de Debates sobre o tema.

Segundo a coordenadora do setor de gênero do MST, Atiliana Bruneto, a partir de 2012, o setor iniciou um trabalho de debate e organização de grupos produtivos de mulheres, aliado as outras discussões sobre a questão da participação, violência, problema econômico e da inserção política da mulher na sociedade. Com o objetivo de conscientizar a mulher em relação ao seu processo de vivência, a necessidade de organização e luta por seus direitos (MST, 2016, p. 1).

Uma diretriz do Movimento para a igualdade focada em uma formação pedagógica que abrange os novos valores chamados de humanistas, pode ser encontrada no Caderno de Estudos *Compreender e construir novas relações de gênero* (1998) elaborado pelo coletivo nacional de mulheres do MST.

Formação:

- Tendo claro que a participação da mulher nas instâncias não se dará por normas, mas que será um processo educativo, propomos que nos cursos de formação a nível nacional e de base tenha uma porcentagem de 40% de mulheres;
- Dedicar um dia de discussão específica sobre a questão da mulher nos cursos nacionais.

Educação:

- Colocar o tema em debate com o Setor, em seminários.
 - Debater com professores o método de educação das crianças.
 - Buscar a integração dos pais nesta discussão.
- (MST, 1998, p. 52).

O Movimento compreende que a luta pela construção de novos valores de gênero deve estar atrelada à luta de classe pela transformação social. Desse modo, a educação do MST vem contribuindo para a formação dos novos valores nas relações de gêneros, que é ao mesmo tempo um processo de luta e de conhecimento.

Se os valores disseminados e impostos são culturais, esses podem e devem ser mudados. Contudo, homens, mulheres e crianças não adquirem, espontaneamente, a

consciência da mudança de valores. Por isso o Movimento busca nas suas práticas educativas e escolares, a realização de trabalhos no sentido de avançar na construção de uma consciência de gênero voltada para a igualdade.

Ao tratar das questões da educação de gênero na perspectiva dos movimentos sociais, há que se tomar em conta que existem dois elementos basilares da fundamentação das relações sociais, quais sejam: a divisão social e sexual do trabalho e a cultura que se reproduz e justifica o sistema socioeconômico e político. Portanto, há que buscar entender como estão se dando essas divisões nas relações cultivadas nas práticas educativas destes movimentos sociais e da sociedade como um todo. (ARAUJO, 2014, p. 2)

O fato do MST buscar, juntamente com a luta pela terra/reforma agrária, mudanças sociais traz avanços na construção de novas relações de gênero. Os pressupostos educativos e metodológicos das práticas da formação educacional nas escolas do Movimento são pautados na formação de um novo homem e uma nova mulher, quebrando valores culturais até então reproduzidos e buscando superar as desigualdades de classe e de gênero.

2. A IGUALDADE DE GÊNERO NA PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

A educação é entendida, segundo Paro (2006, p. 173), como apropriação da cultura, que fornece elementos intelectuais, e “[...] possibilita às pessoas das classes subalternas captarem de maneira mais objetiva a própria realidade social contraditória”. O autor (2006, p. 173), citando Marx, também assevera que para o capitalismo é importante manter os trabalhadores sem educação.

O MST, desde sua criação, busca envolver todos os militantes no processo da luta pela terra. Homens, mulheres, jovens, idosos e crianças, ou seja, as famílias são parte do Movimento e protagonistas de sua própria história. Diante da busca pelo engajamento de todos na luta, surgiram preocupações como: o que fazer com as crianças acampadas? Como as mulheres poderiam inserir-se nos processos produtivos, sem uma alternativa para a questão dos cuidados com as crianças? Como as crianças iriam freqüentar a escola? Que tipo de ensino as crianças e jovens militantes teriam?

A educação para as pessoas do campo foi ignorada em diversas fases de desenvolvimento do país e, segundo Arroyo (2004, p. 7), inclusive pela academia.

Essa visão poderia ser uma síntese da história do pensamento político e educacional ao longo do século 20: a escola rural apenas das primeiras letras, milhões de camponeses condenados ao analfabetismo, a educação básica do campo ignorada e marginalizada. Ignorada inclusive pelas pesquisas, pela reflexão pedagógica, pelas propostas curriculares e até pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Portanto, para atender as necessidades educacionais, haja vista a quase inexistência de educação infantil no campo e as poucas escolas de ensino fundamental, o Movimento foi criando as denominadas escolas itinerantes que acompanham os acampamentos sem local fixo. A primeira escola fixa de assentamento da qual se tem registro começou a funcionar em 1983, no estado do Rio Grande do Sul (CALDART, 1997, p. 30), antes ainda da criação oficial do MST. No final da década em 1987, o MST criou o Setor de Educação e nos anos de 1990 deu início à implementação de projeto próprio de educação, com a criação do Coletivo Nacional de Educação.

A trajetória do MST mostra que sua educação se desenvolveu por meio de dois eixos complementares: a luta pelo direito à educação; e a construção de uma nova pedagogia. De acordo com esses eixos foram formulados diferentes princípios e reflexões norteadores dessa pedagogia (CALDART, 1997, p. 39). O Movimento entende por princípios “[...] algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações.” (MST, 1996, p. 4). O princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio Movimento.

No início os professores e professoras poderiam ser pessoas nomeadas ou contratadas pelo Estado, independente de vínculo com o Movimento, ou até mesmo com o campo. Porém, como o Movimento buscava uma pedagogia diferenciada, iniciaram-se as discussões sobre quem deveria trabalhar nas escolas.

Desse modo, surgiu a preocupação com a formação dos educadores e educadoras. Para tanto, foi criado um curso de magistério para titulação dos professoras/es para as escolas dos assentamentos, que teve início em 1990. Os objetivos do curso de magistério eram três:

- 1º) Formar educadoras e educadores da Reforma Agrária, e quadros técnicos para atuação no MST.
- 2º) Titular e capacitar professoras e professores para atuação nas escolas de assentamentos e acampamentos.
- 3º) Prosseguir na construção da proposta de educação do MST e de uma proposta pedagógica específica para as escolas dos/as trabalhadores/as do meio rural (CALDART, 1997, p. 109).

Em 1987 ocorreu o processo de criação do Setor de Educação do MST, com ênfase em um processo de produção da proposta de educação ou proposta pedagógica do MST. Em meados de 1990 formou-se o coletivo nacional de educação com o fito de garantir maior eficiência na mobilização pelo direito à escola, e a troca de experiências para a construção de uma *escola diferente*.

O primeiro Boletim da educação trata de *Como deve ser uma escola de assentamento*. Dentre as diversas diretrizes para a escola, encontra-se a de que a escola também é lugar para refletir sobre uma nova ética. O Movimento tem ética como “um conjunto de valores e princípios que se definem no coletivo e são assumidos pessoalmente por cada um dos membros deste coletivo” (MST, 1992a, p. 16), assim, é preciso romper com os valores da velha sociedade e construir valores pessoais coerentes com os processos de luta coletiva.

Para o Movimento, as escolas devem ter objetivos a curto, médio e longo prazos, segundo as necessidades locais, da realidade de cada assentamento e, portanto, passíveis de mudança no decorrer do tempo. As crianças devem ser preparadas para aliar os conhecimentos da teoria com a prática, por isso os conteúdos são trabalhados em torno de temas, além das disciplinas como matemática, geografia, etc. Tendo a consciência que a realidade está em transformação, as escolas devem fazer perguntas para descobrir os problemas e necessidades do assentamento, como, por exemplo, a falta de participação das mulheres no trabalho e na organização (MST, 1992b, p. 08)

O Movimento busca a construção da identidade Sem Terra e, por isso, vem produzindo um jeito de fazer a educação, chamado de *Pedagogia do Movimento*. A Pedagogia do Movimento objetiva a formação do ser humano por meio de práticas e vivências. Trata-se de um projeto educativo direcionado para a formação humana, para a capacitação técnica de militantes para a produção, para a luta pela reforma agrária e por mudanças sociais e econômicas na sociedade. O Movimento destaca que “[...] isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia²⁸, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes *pedagógicas* ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade.” (MST, 1999, p. 6).

Segundo o MST (2016, p. 3), o Movimento possui mais de 2 mil escolas públicas construídas em acampamentos e assentamentos, com cerca de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos com acesso à educação garantida. Dos militantes, há 50 mil adultos alfabetizados e 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores, além de mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas por todo o país. Como é possível verificar, a preocupação do MST com a educação formal é grande, por isso, as escolas, de todos os níveis de ensino, estão em todo o território nacional onde o MST está organizado.

²⁸ No entanto, em publicação posterior (MST, 2001) o Movimento defende a construção de uma nova pedagogia.

As escolas do MST se diferenciam das escolas oficiais na forma de tratar o ensino e a educação. Enquanto a LDB/1996 que, com exceção da Educação Infantil, faz menção a níveis de ensino, o MST para tratar do chamado “ensino fundamental” faz a seguinte referência “Estamos chamando de Escolas de *Educação Fundamental* por entendermos que a palavra ‘ensino’ não dá conta de todas as dimensões educativas que já fazem parte de nossas práticas de escola.” (MST, 1999, p. 3)

Com relação a esses valores e princípios, o Movimento publicou o *Boletim da Educação 09* (2004b) que apresenta um balanço dos 20 anos da educação no MST. Entre as principais linhas de ação do Setor de Educação citadas no documento destacamos: “12. Prestar atenção às necessidades especiais de educandos portadores de deficiências, às questões de gênero, sexualidade, saúde, [...] nas escolas” (MST, 2004b, p. 28). Na educação nos assentamentos e no balanço das conquistas e linhas que devem continuar sendo parâmetros de aprendizado, encontramos destaque para as questões de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e experiências práticas do Movimento proporcionam, de maneira contínua, a elaboração e publicação de documentos que trazem contribuições teóricas e empíricas para a atualidade.

Os *Cadernos de formação, Cadernos da Educação*, dentre outros documentos do MST, apresentam a importância da luta pela construção de uma formação diferenciada. Ao longo de sua história, o MST foi construindo um projeto educacional, ou uma nova pedagogia denominada Pedagogia do Movimento. A Pedagogia do Movimento apresenta propostas de trabalho para a educação básica e para o ensino superior que integram uma organização escolar democrática, com participação de todos, e a junção do ensino com o trabalho produtivo. Os professores trabalham com os alunos uma proposta pedagógica específica, na qual o principal princípio educativo é o próprio Movimento. Além disso, a sua pedagogia está pautada na formação do ser humano por meio de práticas e vivências, ou seja, o projeto educativo é direcionado para a formação humana, capacitação técnica de militantes para o trabalho e para a luta pela reforma agrária e por mudanças sociais, dentre elas a questão da igualdade de gênero.

O MST tem clareza acerca das dificuldades a serem ultrapassadas para a conquista da igualdade, e alerta que:

No entanto, é preciso ficar bem claro que a mulher não espere sua emancipação automática no socialismo. Ao longo de toda história a mulher da classe dominada foi vítima de uma dupla exploração – uma opressão de classe e uma opressão de gênero – oprimida por ser proletária; oprimida por ser mulher. Durante todo esse tempo, viveu afundada no mais profundo obscurantismo, vítima de preconceitos, preconceitos esses compartilhados, inclusive, por seus companheiros. Desse modo, cabe à mulher, lutar em duas frentes: por sua classe, lutar porque é oprimida como classe e lutar porque é oprimida enquanto sexo (MST, 1988, p. 16).

Em grande parte dos documentos dos diferentes setores do MST (Boletim da Educação (1992^a, 1994, 1996, 2004b), Caderno da Educação (1992b), Caderno de Formação (1988, 1999), Caderno de Estudo (1998, 2004a), são citadas formas de como incluir mais as mulheres e crianças no Movimento. A criação de setores, como o de *Gênero* permite ampliar a discussão e as ações para que as mulheres tenham voz e poder de decisão no Movimento e sejam tratadas com respeito e igualdade.

Podemos afirmar que o MST está construindo uma formação educacional que auxilia na mudança de valores, forjando uma nova sociabilidade. Para essa construção é necessário, primeiro, romper com os valores dominantes na sociedade capitalista e, segundo, cultivar de imediato os novos valores denominados de humanistas e socialistas. Dentre esses valores citamos especialmente “[...] a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças, culturais, de raça, de gênero e de estilos pessoais” (MST, 1996, p. 09).

De acordo com os documentos analisados, o desejo e o trabalho para mudar os valores hegemônicos vêm sendo compartilhados pelos integrantes do MST, em todos os setores, com destaque para a formação educacional das crianças e jovens.

É preciso sim, que se mude o que pode ser mudado. Nós devemos educar nossas filhas mulheres para que sejam doces, educadas, carinhosas, sim, mas sem que necessariamente sejam submissas. E devemos educar nossos filhos homens para que sejam doces, carinhosos e educados, sim, sem que percam a sua masculinidade (MST, 1999, p. 17/18).

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Djacira Maria de Oliveira. *Movimentos Sociais: questões de gênero e educação na Experiência do MST*. 2014. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigos?field_bib_ano_value%5Bvalue%5D%5Byear%5D=&title=Movimentos+Sociais%3A+quest%C3%B5es+de+g%C3%AAner+o+e+educa%C3%A7%C3%A3o+na+Experi%C3%Aancia+do+MST&name=>> Acesso em 20 out. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. In: CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da república, 20 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *A mulher nas diferentes sociedades*. Caderno de formação nº 15. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 1988.

_____. *Ocupar, resistir e produzir também na educação*. Boletim da Educação Nº 01, Setor de educação, 1992a.

_____. *Como fazer a escola que queremos*. Caderno de Educação nº 01, São Paulo, 1992b.

_____. *Alfabetização de jovens e adultos – educação matemática*. Caderno da Educação nº 5. São Paulo: MST, 1994.

_____. *Princípios da educação no MST*. Caderno da Educação nº 8. Porto Alegre: MST, 1996.

_____. *A questão das mulheres no MST*. Compreender e construir novas relações de gênero. 2. ed. São Paulo: Peres, 1998.

_____. *Mulher Sem Terra*. Caderno de formação nº 2. São Paulo, 1999

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas*. Boletim da Educação. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001.

_____. *Mulheres Sem Terra lutando e semeando novas relações de gênero*: 8 de março dia Internacional da Mulher Trabalhadora. São Paulo: Peres, 2004a.

_____. *Educação no MST - Balanço 20 anos*, Boletim da Educação Nº 09, Caderno de estudo, 2004b.

_____. *Mulheres do MST criam novas relações de gênero dentro e fora do movimento*. 2014. Disponível em <<http://antigo.mst.org.br/node/15654>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. *Apresenta informações sobre o MST*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

PARO, Vitor Henrique (org). *A teoria do valor em Mark e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 11-31; 157-178.

EIXO TEMÁTICO: Educação no Campo: Movimentos Sociais

**A PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA NO MST E AS RELAÇÕES DE PODER E DE
SUBJETIVIDADE: ESTUDO DE CASO DO ASSENTAMENTO ANDER RODOLFO
HENRIQUE - DIMANANTE D'OESTE PARANÁ**

Andre Luiz de Souza

Andre-sociais@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste
Miguel Angelo Lazzaretti

Miglazza1966@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste

Resumo: Este trabalho consiste nos resultados da pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste/Campus-Toledo-PR. A delimitação da problemática tem como eixo as práticas agroecológicas em áreas de assentamentos rurais da reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de condicionamento das famílias camponesas assentadas na construção do Projeto de Desenvolvimento de Assentamento Sustentável (PDA) em bases agroecológicas. Nesse intuito, analisamos o processo de ruptura e de discontinuidades da matriz tecnológica em agroecologia e posteriormente a discontinuidade do PDA Agroecológico. Ainda foi foco de análise a distância das representações objetivas e subjetivas dos assentados e dos organizadores em relação à agroecologia. A pesquisa realizou-se no assentamento Ander Rodolfo Henrique, em Diamante D'Oeste-Pr. Nesse local, há 108 famílias assentadas e distribuídas em uma área total de 3.097,69 hectares. O Assentamento Ander Rodolfo Henrique foi protagonista no estado do Paraná na construção de um novo paradigma de agricultura sustentável. A agroecologia constituiu-se como princípio a ser seguido pelas famílias, o que delimitou a constituição de um novo modelo de assentamento no estado do Paraná, sendo um desafio para esses sujeitos alicerçarem um plano de desenvolvimento sustentável. Os procedimentos metodológicos adotados foram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com 46 famílias de assentados. Utilizou-se de ampla bibliografia com o marco teórico da agroecologia e da questão agrária. Os resultados da pesquisa nos mostraram que as famílias optaram pela agroecologia porque foram condicionadas (dívida moral) a uma matriz tecnológica de agricultura sustentável de “cima para baixo” que não foi bem aceita, levando um desencantamento do modelo agroecológico e posteriormente o rompimento regimento interno e da matriz agroecológica.

Palavras-chave: Agroecologia; Condicionamento; Desenvolvimento sustentável; Dívida Moral.

Introdução

Trabalhar com áreas de assentamentos rurais de Reforma Agrária demanda um certo desafio para Ciências Humanas e Sociais, principalmente sobre uma nova ótica de

assentamentos após os anos 2000. Nesse sentido, esses assentamentos deveriam ser voltados para sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural.

A agroecologia, desse modo, como matriz de produção tecnológica seria/será a chave para romper com o paradigma de agricultura mercadológica, possibilitando uma nova estruturação dos assentamentos rurais. Nesse sentido, foi nosso interesse olhar para o assentamento Ander Rodolfo Henrique, localizado em Diamante D'Oeste, no estado do Paraná. Nesse local, há 108 famílias assentadas e distribuídas em uma área total de 3.097,69 hectares, o que constitui mais um avanço para a reforma agrária e para as lutas dos trabalhadores organizados do campo.

Nossa pesquisa de mestrado (SOUZA, 2017) lançou um olhar para esse espaço a fim de compreender o processo de construção das práticas agroecológicas e também o processo de rompimento. O assentamento em estudo foi o protagonista do estado Paraná em implantar o Projeto de Desenvolvimento de Assentamento Sustentável. No entanto, esse projeto não teve sucesso de estruturação da matriz agroecológica.

Este texto, portanto, visa apresentar os resultados obtidos com o desenvolvimento de pesquisa em nível de mestrado (SOUZA, 2017), que investigou as práticas agroecológicas desenvolvidas junto a um assentamento de famílias que desempenham atividades voltadas à sustentabilidade, tendo como delimitação do tema práticas agroecológicas em áreas de reforma agrária no referido assentamento.

Para atender o proposto, organizamos este texto da seguinte forma: inicialmente, discutiremos as relações polissêmicas da Agroecologia, mediante referencial teórico que problematiza o desenvolvimento de uma agricultura sem uso de agrotóxicos. Essa problemática teórica, no quadro dos movimentos sociais, tem levantado inúmeros debates e controvérsias sobre a base epistemológica da agroecologia. Na sequência, traremos alguns dados do referido assentamento, sobretudo os coletados por meio de entrevista, analisando-os à luz dos conceitos teóricos elegidos.

A Agroecologia como paradigma ambiental

Agroecologia consolida-se como um novo paradigma de desenvolvimento rural sustentável, pois rompe com os gargalos da agricultura moderna expropriadora dos recursos naturais e humanos. Conforme Caporal, Costabeber e Paulus (2006), a Agroecologia vem se constituindo na ciência basilar de um novo paradigma de desenvolvimento rural, que tem sido construído ao longo das últimas décadas. Isso ocorre, entre outras razões, porque a

Agroecologia se apresenta como uma matriz disciplinar integradora, totalizante, holística. Os autores supracitados argumentam:

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que a Agroecologia se constitui num paradigma capaz de contribuir para o enfrentamento da crise socioambiental da nossa época. Uma crise que, para alguns autores, é, no fundo, a própria crise do processo civilizatório. Diante dessa crise, os problemas ambientais assumiram um status que ultrapassa o estágio da contestação contra a extinção de espécies ou a favor da proteção ambiental, para transformar-se “numa crítica radical do tipo de civilização que construímos (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006, p. 2-3).

O uso da ciência e de tecnologias têm contribuído com os recursos naturais que substituem o conhecimento local. Assim, a Natureza é "dominada por homens" e a "lógica do lucro" do mercado tem como intuito ampliar os recursos naturais e substituir a "lógica ecológica" dos ciclos e processos biológicos (GUZMAN CASADO; GONZALEZ DE MOLINA; SEVILLA GUZMÁN, 2000). Para Ottman,

La base de la propuesta agroecológica está en el intercambio en red de las tecnologías medioambientales obtenidas por diferentes experiencias productivas en los distintos espacios de producción y circulación/transformación de la cadena agroalimentaria: del lugar de producción al de venta y consumo final. En el espacio de producción se da la generación participativa de tecnologías en finca; ésta se produce mediante el encuentro de la sabiduría tradicional (obtenida empíricamente) por el productor y los conocimientos científicos (desarrollados con experimentación científica a campo) por el técnico, con metodologías sociológicas de investigación acción participativa (basadas en las formas horizontales de interacción social simétrica). En los espacios de la circulación/transformación el intercambio simétrico se lleva a cabo, en la dinámica de la investigación acción participativa, tomando la forma de los diagnósticos participativos mediante el análisis de la realidad en que se inscriben los procesos de transformación y distribución comercial de los alimentos obtenidos en los predios. (OTTMANN, 2005, p. 94-102).

Conforme Ehlers (1996), a agricultura sustentável exige soluções específicas para cada agroecossistema, tendo como pressupostos básicos a integração do ambiente com a sociedade.

Isso significa uma visão muito diferente do conjunto de práticas do pacote tecnológico do paradigma dominante.

O princípio fundador do enfoque agroecológico se baseia na manutenção e no manejo de agroecossistemas biodiversificados, nos quais são promovidos efeitos de sinergia e sincronia entre componentes e subsistemas, gerando crescentes níveis de autonomia técnica, estabilidade produtiva e resiliência ecológica (PETERSEN, 2013). Nessa perspectiva, o traço mais característico do paradigma agroecológico está em sua ênfase nas interações positivas que podem ser intencionalmente estimuladas entre as diferentes espécies integrantes do agroecossistema (cultivadas ou não). Por meio dessas interações, conforme pontua Petersen, emergem qualidades que "favorecem maior autonomia com relação aos insumos externos, ao mesmo tempo em que são potencializados fluxos e ciclos naturais para que eles interatuem em favor do desempenho produtivo de cultivos e criações" (PETERSEN, 2013, p. 85).

A Agroecologia, portanto, defende as bases biológicas para um novo paradigma científico, que, ao contrário do paradigma convencional da ciência, procura ser integrador. Esse enfoque agroecológico proporcionou uma “revolução paradigmática” associada a outros movimentos de mudança frente aos núcleos organizadores da sociedade, da civilização, da cultura (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006).

Nas palavras de Sevilla Guzmán,

La agroecología propone un paradigma alternativo para el desarrollo rural, que encuentra en las técnicas de investigación-acción-participativa su concreción práctica, enraizado en las iniciativas productivas, con clara naturaleza asociativa y alto grado de pluriactividad, impulsadas por las distintas formas de campesinado histórico, de los grupos indígenas y del campesinado ecológico de nuevo cuño que parece emerger. (SEVILLA GUZMÁN, 2003, p. 25).

Nesse entendimento, o processo de ecologização tornou-se uma estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável. E a Agroecologia, como ciência do campo da complexidade, se define como “uma transformação no modo de pensar, do mundo do pensamento e do mundo pensado” (MORIN, 1998, p. 290). Na mesma direção, Sevilla Guzmán e Woodgate asseveram que "El uso de recursos humanos y la producción de residuos son coherentes con la capacidad de la naturaleza para reponer los recursos y asimilar los desechos, es un principio fundamental de la agroecología" (SEVILLA GUZMÁN; WOODGATE, 2013, p. 32).

Ainda que possa parecer demasiadamente filosófico, nunca é demais enfatizar que a Agroecologia tem como um de seus princípios a questão da ética, tanto no sentido estrito, de

uma nova relação com o outro, isto é, entre os seres humanos, como no sentido mais amplo da intervenção humana no meio ambiente (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006). Para Sevilla Guzmán e Mielgo,

La ciencia, por el contrario, se reivindica la objetividad, la neutralidad cultural y naturaleza universal como elemento central de su investigación. En otras palabras, la ciencia requiere un contexto independiente de la cultura y la ética. El problema con este tipo de reclamaciones y la perspectiva agroecológica se destaca cuando el hombre destruye los recursos naturales. La naturaleza es un producto tanto del contexto y la cultura biofísico interactivo. (SEVILLA GUZMÁN; MIELGO, 1999, p.3).

Nessa linha de pensamento, compreendemos que a Agroecologia é uma ciência para o futuro sustentável, haja vista que ela integra e articula conhecimentos de diferentes ciências, assim como o saber popular, permitindo tanto a compreensão, a análise e a crítica do atual modelo do desenvolvimento e de agricultura industrial, como o desenho de novas estratégias para o desenvolvimento rural e de estilos de agriculturas sustentáveis (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006).

Nesse processo do paradigma ambiental, torna-se de fundamental importância entender que nem todos os impactos ambientais decorrentes da exploração dos recursos naturais podem ser precificados, ou seja, é necessário analisar, além dos custos de produção, os custos “invisíveis” ou “ocultos” implícitos nas opções tecnológicas feitas pela sociedade (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006).

As inovações técnicas permitiam a intensificação produtiva, desse modo, os agroecossistemas foram se diferenciando estrutural e funcionalmente em relação aos ecossistemas naturais. No entanto, como Petersen argumenta, "a implementação da química agrícola provocou a elevação de um padrão produtivo estruturalmente dependente de insumos industriais e de energia não renovável derivada de combustíveis fósseis" (PETERSEN, 2013, p.73).

As medidas de adoção de técnicas, com intensivo uso de insumos e equipamentos industriais nos sistemas de produção, aceleraram como elemento decisivo para a penetração do capital na agricultura em detrimento do trabalho agrícola moldado culturalmente segundo as peculiaridades dos ecossistemas locais. Assim, a nova fase, conhecida como Segunda Revolução Agrícola, deve ser interpretada como resultado de um projeto político-ideológico ativamente construído, denominado como 'a modernização agrícola' (PETERSEN, 2013).

Ao identificar alguns traços característicos da estrutura institucional vigente e a sua natureza repulsiva ao paradigma agroecológico, prevalece o questionamento da Agroecologia como uma Política emergente em um campo de estudos dedicado à análise e ao desenho de marcos institucionais adequados para que a Agroecologia seja efetivamente incorporada como referência de ações públicas voltadas à promoção do desenvolvimento rural com manejo orgânico (PETERSEN, 2013).

Assim sendo, o paradigma da modernização agrícola se impôs dominando "a prática, a teoria e a política, e legitimando a ideia de que, quanto mais moderna fosse a agricultura, maior seria o potencial produtivo de alimentos e fibras e mais robusto se apresentaria o desenvolvimento do meio rural" (PLOEG et al., 2000, p. 71)

É nessa relação com vários campos do saber que a Agroecologia rompe com as mazelas da ciência moderna viciada, possibilitando a junção dos saberes para o desenvolvimento rural sustentável. Outrossim, esse paradigma articula os saberes entre si para melhor compreensão da realidade que está em busca da construção de uma agricultura com as bases agroecológica. Somente é possível se fazer uma agricultura sustentável com a junção das ciências e, sobretudo, com os agricultores camponeses inseridos nesse processo.

A partir das reflexões feitas até o momento sobre os deslizamentos de sentido em relação à Agroecologia, na próxima seção apresentamos alguns dados coletados no assentamento já nominado, lançando um olhar crítico-analítico, a fim de elucidar os fatos e os desfechos em torno da agroecologia e seus sistemas de produção.

A realidade do assentamento Ander Rodolfo Henrique e sua problemática em torno da construção do projeto agroecológico

Ao analisarmos o assentamento em estudo, podemos observar que da forma como foi alicerçada a proposta de assentamento agroecológico, a coordenação do MST teve como desafio convencer as famílias a aderirem esse projeto. Trata-se de um projeto ambicioso conduzido “de cima para baixo”, ignorando os princípios da agroecologia, conforme se ilustra na literatura acadêmica (GUZMÁN CASADO; GONZÁLEZ DE MOLINA; SEVILLA GUZMÁN, 2000; ALTIERI, 2002; CAPORAL; COSTABEBER 2004; SOUZA, 2015). Como o MST teve o desafio de impulsionar e fomentar a agroecologia em áreas de assentamentos da reforma agrária, coube à direção e à coordenação do assentamento problematizar essa nova práxis de produção sustentável. Para o MST (2000), a agroecologia significa o estímulo à:

[...] prática agrícola sem a utilização de insumos externos ao lote, sem a utilização dos agroquímicos. Deveremos ao longo dos anos ir ajustando esta forma de produzir, evitando gastar dinheiro com adubos e venenos, com horas-máquina, buscando utilizar mais e melhor a mão de obra disponível e desenvolvendo técnicas adaptadas à nossa realidade, evitando de nos intoxicar e de envenenar a natureza. Deveremos abrir para a criatividade da companheirada, produzindo uma nova matriz tecnológica. (MST, 2000, p. 50-51).

Assim sendo, as famílias aceitaram o desafio de construir o Projeto de Desenvolvimento de Assentamento Sustentável (PDA, doravante) em Agroecologia, mas esse comprometimento foi constituído e aceito como uma dívida "mais" moral das famílias para com o movimento social. Aceitaram, então, produzir agroecologicamente em suas unidades de produção familiar porque foram assentadas pela luta e pela organização do próprio MST, desse modo, seria uma obrigação aderir ao projeto de assentamento. O que ocorreu pode ser representado pela figura que se segue:

Figura 10: Esquema de Representação da Dívida Moral pelos Assentados



Fonte: Construído com base em Lazzaretti (2007).

Segundo Lazzaretti (2007), os assentados possuem uma dívida moral com o MST, que foi gerada por uma relação de reciprocidade assimétrica, produzindo respeito, obediência e dependência. Lazzaretti (2007) afirma que

Em decorrência da dinâmica de aprendizagem coletiva, a valorização dos atores em definir regras que norteiam suas perspectivas com

relação ao futuro das dinâmicas em jogo é de suma importância, pois revela a capacidade ou não de superação/negação dos processos socialmente construídos. (LAZZARETTI, 2007, p. 66).

Para confirmarmos (ou não) essas questões, recorreremos à entrevista, que fora realizada com os assentados. Na fala que se segue, de um assentado, podemos ver essa relação de reciprocidade assimétrica:

Até pelo respeito pela própria a organização, até por isso, respeito a organização, porque, era fechado pra ser aquilo, mesmo que se sabia que alguns que não faziam, um respeito a organização. Até mesmo depois que o pessoal começou mesmo a usar mais forte o veneno vamos dizer ansin, eu ainda demorei um pouco e não por falta de vontade de usar né, demorei um pouco, vê cê tinha outra oportunidade. (Assentado G.L.).

Mesmo não tendo ideia formada em torno da agroecologia, aderiram ao projeto de desenvolvimento sustentável de base agroecológica. Essa relação de dívida moral foi o que assegurou o projeto agroecológico por vários anos. Segundo Andrade (2010),

Havendo o reconhecimento da dívida, a comunidade exigirá pagamento, castigando o indivíduo de modo que o infrator perde os benefícios antes assegurados, de maneira que fica vulnerável a qualquer tipo de hostilidade que venha a se abater sobre ele. Isso é um tipo de castigo como forma de compensação. (ANDRADE, 2010, p. 287).

Nesse ponto, o agricultor-camponês assentado sentia-se obrigado a comportar-se conforme as regras da comunidade (do assentamento). A obediência às normas tornou-se um princípio a ser seguido. Aqueles que não o aceitavam, sofriam as consequências do coletivo. Nesse tipo de relação, são feitas promessas das quais, no futuro, não se cumprirão. Para Andrade, “o processo de interiorização do homem possibilita a interiorização da dívida, a qual é responsável pelo afundamento (*Zurückschiebung*) das noções de ‘culpa’ e ‘dever’ na consciência moral” (ANDRADE, 2010, p. 290).

Destacamos outro excerto das falas dos assentados:

Mas eu acho que era essa questão da ameaças mesmo cara, o pessoal né, tinha essa questão ou tu é agroecológico ou tu não fica aqui né. Na minha opinião era isso. A gente teve umas ameaças que ia ter que

trocar de área né. Ou tu é orgânico, ou tu vai ser transferido para outro assentamento, então bastante essas conversas né! Eu acho que tinha bastante ameaças, que não concordava, ou mudava de assentamento, de lugar né. (Assentado J.P.).

Como exposto no excerto, os assentados tinham uma relação de “medo” com as lideranças do assentamento. Praticavam a agroecologia sobre pressão, pois aquele sujeito que não aderiu às práticas agroecológicas muitas vezes era reprimido com advertências, ou, nos casos mais graves, era expulso do assentamento. Essa relação de medo e obediência durou vários anos no P.A Ander Rodolfo Henrique. A pressão psicológica por não aceitarem o projeto fazia com que as famílias se sentissem culpadas ou pressionadas a aderirem determinadas práticas.

Conforme Lazzaretti (2007), a relação assimétrica que o MST produz com as famílias colabora para um arrolamento de dependência moral a longo prazo e facilita o controle desses sujeitos. No entanto, no assentamento Ander Rodolfo Henrique, seu histórico remete a um passado nebuloso, pois na superfície da paisagem tinha uma imagem sobre projeto de agroecologia. Não obstante, de fato, o que existiu foi uma obrigação das famílias em aderir ao projeto agroecológico, na realidade, uma coação²⁹ das famílias em aceitar ou ir embora do assentamento, como destacado na fala a seguir:

Eu fui punido por isso, na época que eu plantei um semente de milho selecionado, toquei que arrancar pra não perder o lote. Em partes, na época pra mim foi ruim, só que serviu de lição também, porque na época se seu sigo plantando, teria perdido o resto que eu tinha, que, que eu fiz, desanimei de fazer roça fui cuidar de vaca de leite, na época tava bão., eu do castigo, ainda veio o mior. Quem nem diz o outro, lesou a consciência, mas a questão financeira pra mim em vez de lesar, melhorou (Assentado O.T.).

Lazzaretti destaca que

A coação física não constitui o único meio administrativo, tampouco o normal. Na verdade, seus dirigentes servem-se de todos os meios possíveis para alcançar seus fins. Entretanto, a ameaça e,

29 Constrangimento de uma pessoa a outra, a fim de influir em seu ânimo para que ela faça, deixe de fazer ou tolere alguma coisa a que não está obrigada em face da lei. Não há crime se a pessoa, sob coação irresistível, pratica o fato típico, pois, nesse caso, verifica-se a ausência de culpabilidade. Fonte: <http://www.jusbrasil.com.br>

eventualmente, a aplicação dessa coação são seus meios específicos e constituem a última ratio, sempre que falhem os demais meios. (LAZZARETTI, 2007, p. 99).

O medo perseguiu os assentados por vários anos; ninguém poderia sair fora das regras previstas no regimento interno. Se fizessem algumas práticas que infringissem o PDA, saberiam que haveria consequências imediatas por sua ação, como destacado a seguir:

Porque não tinha né, saída né. A gente não saia porque a gente era “munto”... participava de “muta” reunião ai os encargo... era dado os “ano” né. André, se o “ce” abandonasse um cargo a torto e a direito o “cê” ate era suspeito ... de ser abandonado né... (Assentado V.J).

Nessa correlação de obediência e muitas vezes coerção das próprias lideranças do MST para com as famílias, representa-se “uma forma de vontade de sofrimento introjetada, como se a satisfação íntima do credor (dada a ele quando vê o devedor sofrer) fosse interiorizada pelo próprio sujeito em débito” (ANDRADE, 2010, p. 291).

A ação adotada para construção do projeto em agroecologia percorreu e mostrou as diversas contradições do MST. A maneira como foi gerida a proposta, propiciada de “cima para baixo”, isto é, um “ideal” de agricultura para se buscar a autonomia do camponês, com práticas perversas nas suas ações e deliberações, gerou estado de trauma ao projeto. Isso mais uma vez é corroborado pela fala dos assentados:

Na verdade foi através de reuniões, mas geralmente vinha mais ditada de cima, né! Acho que meio empurrado goela baixo, muito tinha essa definição né, que ia dá certo, mas muito aceitavam, meio com medo né, ajudamos a construir entre aspas. Vamos dize as pessoas discutiam lá, vai ser bão, saiam da reunião era outra opinião. Perante lá as pessoas reunidas, era uma coisa, saia fora você escutava buatos diferentes né. (Assentado R.P.).

Digamos meio livre pro povo escolhe, sem pressão a escolha seria outra. Não to dizendo que seria ruim. Não dá maneira que foi. (Assentado U.Y.).

Com o passar dos anos, essa obediência e dependência foram se distanciando dos ideais do MST. De acordo com Scopinho, ao falar de Bauman, assevera que

Bauman, contribui para pensar essa questão ao discutir as ambiguidades do conceito de comunidade e estabelecer a distinção entre *comunidade ética* – cujo entendimento entre os membros é natural e compartilhado, ponto de partida (e não de chegada) para a união, a despeito de todos os fatores que possam contribuir para a separação – e *comunidade estética* – cuja natureza superficial e transitória dos laços torna-os pouco duradouros e não cria entre seus membros uma rede de responsabilidades éticas e de compromissos de longo prazo. (SCOPINHO, 2009, p. 259)

Scopinho (2009) afirma ainda que esses são produtos dos tempos atuais cuja velocidade das mudanças impõe um ritmo também muito rápido no modo como os sujeitos constroem vínculos por meio dos quais eles identificam-se e mantêm-se como grupo organizado em torno de um determinado projeto de vida e de trabalho. Para Scopinho, Bauman identifica bem esse comportamento dos sujeitos exposto a determinadas situações:

O autor define *identidade* como algo que “(...) só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto, como alvo de um esforço, 'um objetivo' (...)” (Bauman, 2005, pp. 21-22). Nesse sentido, identidade é preparação, identificar-se com “(...) significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar. Assim, talvez seja mais prudente portar identidades (...) como um manto leve pronto para ser despido a qualquer momento” (pp. 36-37). Em suma, identidade está sendo entendida aqui como produto da relação que o sujeito estabelece, em um determinado tempo e espaço, com as estruturas sociais às quais ele está vinculado. (SCOPINHO, 2009, p. 259).

A capacidade de reorganizar suas vidas em torno de um projeto forçou os assentados a criarem identidades para representação social que demanda naquele período, como visualizamos no excerto a seguir:

Eu não queria cara, eu já sabia que nos próprios animal não ia ter como trabalhar. Tinha a questão, nós começamos a fazer a os homeopáticos e era difícil, mas o nosso grupo foi um grupo que permaneceu mais tempo, assim trabalhando, assim a questão da homeopatia, o nosso grupo, da nossa linha, estava de parabéns questão do CAPA, que era um que sempre tava tentando, até o Zildo que fazia as pancadinhas do remédios né, nosso grupo sempre ganhava elogios que botava alguma coisa em prática, da questão da agroecologia né, já via que não era fácil, eu meo na minha opinião, cem por cento não né! Que nem eu te falei, minha opinião sempre

era tira um pedaço, pra fazer um teste, que área total era quase impossível (Assentado M.N.).

O assentado reforça esse argumento, enfatizando que a vida dele era acostumada com a produção química. Neste sentido, outro assentado salienta:

Que nem diz os outros, que nos era costume numa vida química, e de repente do nada assim, tiora do zero, com os outros, foi um desafio muito grande, uma coisa, que nem diz os outros, que o povo não mudou cem por cento a vida do povo, povo não sabia e topo fazer, e vamo embora, vamo vê o que vai dá, como diz o outro, que nem eu falei a recém, por vários motivos, por, pelo nosso povo, não corre atrás, de questão de preço, de outras coisas, de ajuda de alguma entidade, que não teve, teve uns apoio moral só, e apoio moral hehehehe (risos) tudo mundo quebrado, falido e daí fazer uma mudança dessa é complicado. (Assentado Z.R.).

Após a desvinculação das obrigações do MST, os assentados retiraram o “manto” da agroecologia pelas quais foram obrigados a internalizar valores e preceitos, que não a representavam como projeto de vida que almejam em seus lotes de terras concebidos pelas lutas e embates contra o latifúndio.

Conclusões ainda aberta

Trabalhar com uma nova racionalidade produtiva, em áreas de assentamentos rurais da reforma agrária, condiciona não apenas planejamento de projetos de desenvolvimentos sustentáveis, mas também diversos fatores que colaboram para edificar um projeto de assentamento. Os resultados da pesquisa mostraram-nos como são diversos os elementos que direcionam para várias interpretações dos fatos que ocorreram no assentamento e desencadearam a ruptura das práticas agroecológicas.

Diante dos fatos, cabe ressaltar que MST foi uns dos sujeitos que influenciaram para atual realidade do assentamento. Não podemos negar a importância da organização pela luta da reforma agrária e democratização dos latifúndios. Porém, a necessidade de fazermos uma crítica sobre as práticas exercidas, ou condicionamento de regras perante aos novos métodos agrícolas e comportamentos que seriam vivenciadas pelas famílias agricultoras camponesas assentadas neste assentamento, é fundamental para se pensar o futuro.

Essas contradições nos fizeram questionar vários elementos, como este: Como um movimento social que luta pela transformação da sociedade e por uma reforma agrária que liberte os camponeses da exploração do agronegócio comete as mesmas ações e negligências para com esses sujeitos?

A construção desse projeto de assentamento com bases agroecológicas, conforme dados pesquisa nos apontaram, e os traumas causados pelos atos dos líderes do MST situam-se em preposições nítidas no subconsciente desses sujeitos. Aceitaram um projeto que não representava os seus anseios ideias de vida do campo. Porém, para não negar ou rejeitar tal proposta de assentamento de uma nova matriz agroecológica, aceitaram as condições materiais e simbólicas que estavam emergindo no período do projeto.

Nesse sentido, o projeto de desenvolvimento sustentável, com proposta de uma matriz agroecológica baseados nos princípios de sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural, não representou o anseio das famílias camponesas assentadas. Nesse ponto, podemos afirmar que, conforme observação nos dados de campo e na bibliografia estudada, a Agroecologia, para esses assentados, tornou-se uma medida punitiva para o enquadramento do projeto que estava se almejando.

As ações que o MST faz nos modelos de assentamentos conflitam o ideal e concreto. Para ao MST, esse ideal está sendo construindo de maneira correta, todavia, existe uma nítida contradição. Nesse caso, conforme relatos das análises de campo, famílias foram ameaçadas ou tiveram que deixar suas unidades de produção porque não aderiram ao projeto ou discordavam da maneira que estava sendo imposto esse modelo de assentamento agroecológico.

As distâncias das representações objetivas e subjetivas dos assentados sobre a Agroecologia e dos organizadores remete a uma reflexão que muitas vezes o ponto de partida é assimétrico, ao mesmo objetivo. Porém, os assentados se situam numa posição de fragilidade entre tamanha expectativa para o tão sonhado pedaço de terra. Dessa forma, o MST utilizou-se da força que exerce com as famílias para impor a ideologia de uma nova racionalidade produtiva de assentamentos, pois as representações de um espaço diferenciado de assentamento estão apenas nos sonhos utópicos dos sujeitos que lideram os camponeses assentados e acampados.

Construir um sistema agroecológico no momento atual da agricultura brasileira é desafiante. Mas esse desafio necessita de cuidados para não ultrapassar limites entre o ideal e o concreto, em que muitas vezes a realidade é descontínua para os sujeitos que estão imersos a uma realidade conflitante de valores morais e culturais. Nesse aspecto, reconstruir unidades

de bases agroecológicas, também leva o anseio dos sujeitos que farão parte do processo e serão os edificadores deste novo protagonismo do campo ou paradigma agroecológico.

Referências

ALTIERI, M. M, **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**, 4.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

ANDRADE, V. A. G. de F. Dos tipos fundamentais de dívida (schuld) para uma genealogia da moral. **Cadernos da Graduação**, Campinas, nº 08, 2010, p. 285-292.

CAPORAL, F.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. **Agroecologia: Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. Brasília, Distrito Federal: MDA/SAF, 2006.

_____; _____. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. 1.ed. Brasília: MDA/SAF, 2004.

CAPORAL, Francisco Roberto . **Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável**. Brasília, DF. Abril, 2006.

EHLERS, E. **O que se entende por agricultura sustentável?** Projeto de Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental/USP. 1996.

GUZMAN CASADO, G.I.; GONZALEZ DE MOLINA, M.; SEVILLA GUZMÁN, E.GUZMÁN CASADO, G.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; SEVILLA GUZMÁN, E. **Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.

LAZZARETTI, M. Â. **A produção da ação coletiva no MST: relações de poder e subjetividade**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba: Universidade Federal de Campina Grande, João Pessoa - PB, 2007.

MORIN, E. **O método**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MST. **A reforma agrária necessária: por um projeto popular para a agricultura brasileira**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2000.

OTTMANN, G. **Agroecología y sociología histórica desde Latinoamérica**. (México/Madrid/Córdoba: PNUMA/Mundi-Prensa/UCO), 2005.

PETERSEN, P. **Metamorfosis agroecológica: um ensayo sobre Agroecología Política**. Baeza: UNIA, 2013.

PLOEG, J. D. van der et al. Rural development: from practices and policies towards theory. **Sociologia Ruralis**, v.40, n.4, Oct. 2000. p. 391-408

SCOPINHO, R. A. Em busca de “elos perdidos”: projeto de assentamento e modos de identificação entre trabalhadores rurais assentados. **Psicologia Social do Trabalho**, 2009, vol. 12, n. 2, p. 257-270.

SEVILLA GUZMÁN, E; WOODGATE, G. “Agroecology: Foundations in Agrarian Social Thought and Sociological Theory”. **Agroecology and Sustainable Food-Systems**, 37:1, 32-44, 2013.

_____. El desarrollo rural de la «otra modernidad»: elementos para recampesinizar la agricultura desde la agroecología. In: ENCINA, J.; ÁVILA, M.A.; FERNÁNDEZ, M. y ROSA, M. (coord.) **Praxis participativas desde el medio rural**. Madrid: IEPALA-CIMA, 2003.

_____; MIELGO, A. A. Reflexiones sociológicas sobre la Agroecología. **Ingurak, Revista de Sociologia**, p. 167-172, PaísVasco, 1999.

SOUZA, A. L. de. **Aspectos da agroecologia e das políticas públicas no assentamento rural Loiva Lurdes, Borebi** - SP. Monografia (Especialização em Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar e Camponesa - Residência Agrária) Programa de Pós-graduação *lato sensu* em Residência Agrária, UNICAMP, Campinas – SP, 2015.

_____. **Experiências agroecológicas na agricultura familiar em assentamentos de reforma agrária do MST: entre o ideal e o concreto: estudo de caso do Assentamento Ander Rodolfo Henrique - Diamante d’ Oeste Paraná**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Toledo. Centro de Ciências Sociais e Humanas. [s. n.], 2017. 167 f.

EIXO TEMÁTICO: 1. Educação no Campo: Movimentos Sociais**A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS**

Conceição Paludo

c.paludo@terra.com.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Magda Gisela Cruz dos Santos

magdacs81@yahoo.com.br
Universidade Federal de Pelotas**Resumo**

O artigo parte de uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre as produções dos grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação entre os anos de 2007 a 2010, tendo por palavras-chave Educação do Campo, educação rural e/ou movimentos sociais do campo. A análise do conteúdo dos vinte e seis artigos que corresponderam aos critérios da busca teve por perspectiva teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético. Como resultados do estudo apresentam-se alguns desafios que as pesquisas indicam. Uma das conclusões é a de que embora a Educação do Campo se configure como uma proposta contra-hegemônica, percebe-se algumas divergências no que se refere às perspectivas epistemológicas e analíticas. Enquanto algumas pesquisas compreendem o trabalho como elemento ontologicamente estruturante da vida humana, outras apresentam como fundamento de suas análises o mundo da cultura, com foco na diversidade cultural.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Rural. Movimentos sociais. Pesquisa em Educação.

Introdução

As pesquisas sobre Educação do Campo e educação rural apresentaram um crescimento quantitativo significativo nas duas últimas décadas, embora ainda em número reduzido quando comparado às pesquisas de outras temáticas educacionais. O interesse de pesquisadores pelo tema, em parte, pode ser atribuído à crescente organização dos movimentos sociais na luta por políticas específicas de Educação do Campo. As pesquisas sobre o tema têm apresentado importantes indicativos para a Educação do Campo e para o avanço dos movimentos sociais do campo em relação à conquista de políticas públicas de educação. No presente artigo procurou-se sintetizar alguns dos desafios que se colocam para a Educação do Campo e movimentos sociais do campo, a partir dos resultados de pesquisas

apresentados em artigos³⁰ publicados nos Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2007 a 2010.

Nesse período foi apresentado um total de 1275 trabalhos, nos 23 GTs da Associação, sendo 26 referentes ao campo e a educação. Como critérios para a seleção dos artigos utilizou-se as palavras campo e rural, que deveriam constar nos títulos. Posteriormente, o critério foi ampliado para os que continham palavras identificadas como pertencentes ao universo do campo e da educação e movimentos sociais.

De acordo com Mioto e Lima (2007), o estudo realizado pode ser caracterizado como sendo de cunho bibliográfico. A perspectiva teórico-metodológica adotada foi o Materialismo Histórico Dialético (REFERÊNCIA). Mioto e Lima (2007, p. 39) afirmam que a partir do método dialético o pesquisador trabalha sempre considerando “[...] a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso da pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo”. Nos procedimentos específicos, concernentes a pesquisa bibliográfica, procurou-se considerar cada um dos referidos aspectos.

Em um primeiro momento o artigo apresenta brevemente os achados da pesquisa e algumas observações gerais sobre a produção do conhecimento em Educação do Campo e educação rural. Em um segundo momento, a partir da análise das produções teóricas selecionadas, procurou-se indicar os desafios que se colocam para a Educação do Campo e movimentos sociais especialmente nos âmbitos da constituição da Educação do Campo; da continuidade da construção do Movimento Por Uma Educação do Campo; do conhecimento da sociedade, do campo e dos seus sujeitos; da escola do campo; e da formação de professores. Por fim, apresentam-se algumas conclusões sobre a pesquisa em Educação do Campo e educação rural e os desafios indicados ao longo do artigo.

1 A produção do conhecimento em Educação do Campo e educação rural nos GTs da ANPED

Com base na busca foi possível constatar que, em relação ao total de artigos no âmbito da Anped, não é expressivo o número de pesquisas sobre a Educação do Campo, no período analisado, embora se observe um crescimento em relação a períodos anteriores. Entre os artigos que abordam o tema encontramos uma diversidade de enfoques teórico-metodológicos das pesquisas. Destaca-se a riqueza da reflexão e conexões estabelecidas no que se refere à

³⁰ As referências dos artigos analisados encontram-se ao final do artigo.

articulação entre parte e totalidade, entre áreas de conhecimento e entre as diversas dimensões – externas e internas - envolvidas na escola e na educação.

Para uma maior apropriação dos temas específicos das abordagens, após a leitura dos artigos selecionados, realizou-se um agrupamento tendo por critério o enfoque central de cada artigo, conforme se apresenta na tabela abaixo.

Enfoque do artigo	Número de artigos
Políticas públicas	4
Pesquisas sobre os sujeitos do campo	5
Pesquisas de cunho histórico	3
Análise da produção científica sobre educação, Movimentos Sociais do Campo e/ou reforma agrária (teses e dissertações)	3
Análises sobre a escola no meio rural	3
Formação de professores do campo	2
O campo e a realidade camponesa	2
Pedagogia da Alternância	2
Trajetória da Educação do Campo	1
Movimento Agroecológico	1

Conforme é possível observar, a maioria das pesquisas aborda experiências ou estudos da escola pública e não dos Movimentos Sociais, como se considerava anteriormente. Entretanto, a maior parte dos trabalhos analisados, mesmo as pesquisas que analisam situações específicas, se reporta ao Movimento Por Uma Educação do Campo, ao contexto/sociedade mais amplo, ao modelo de desenvolvimento, e ao papel da educação como resistência, com exceção apenas de sete trabalhos.

Todas as investigações expostas nos artigos analisados são de cunho qualitativo e se dividem em pesquisas empírico-teóricas e teóricas. Em ambas podem ser encontrados dados quantitativos, o que demonstra a superação da dicotomização quantidade-qualidade. Além disso, as pesquisas, empírico-teóricas ou teóricas, deixam explícito o papel do conhecimento, há um evidente esforço de interpretação da realidade e de formulação de proposições. A denúncia das situações de exploração, opressão, etc., está presente, assim como a perspectiva do fazer de uma educação com os trabalhadores do campo. A 11ª tese de Marx (1984, p. 111) sobre Feurbach: “os filósofos tem apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo”, parece ir ganhando concretude.

2 Breve síntese dos desafios indicados pelas pesquisas

A análise do conteúdo de cada um dos artigos selecionados permitiu evidenciar desafios que se colocam para a Educação do Campo e movimentos sociais, especialmente em cinco aspectos abordados pelos autores: a) a constituição da Educação do Campo; b) a continuidade do Movimento Por uma Educação do Campo; c) o conhecimento da sociedade, do campo e de seus sujeitos; d) a escola do campo e e) a formação de professores. No presente item procuramos sintetizar os desafios que se colocam em relação a cada um dos aspectos citados, abordando-os em subitens.

2.1 No âmbito da constituição da Educação do Campo

Cavalcante (2009) analisa que as relações de produção e de poder no rural foram constituídas, no Brasil, sob a lógica de uma sociedade excludente, o que não permitiu o processo de divisão de terras, estabelecendo relações antagônicas entre o dono da terra e o que habita a terra. Nesse processo, a Educação Rural não se instituiu sob a ótica do direito a educação dos que vivem no campo e, no século XX, teve sua história articulada e atrelada ao mundo da produção capitalista do contexto urbano. Projetos e campanhas eram feitas para que os sujeitos ficassem no lugar de origem, mesmo sem condições. Para a autora, a Educação Popular se constituiu como uma concepção de educação que esteve a serviço da construção de um rural combativo: nos anos 1960, entre a fé cristã e a de luta trouxe a rebeldia e a inconformidade. A partir da década de 1980 a luta pela terra é articulada com a disputa por programas públicos mais substantivos de escola, moradia, saúde. A Educação Popular destacou a educação como um dos elementos centrais de uma concepção alternativa de sociedade e projeto de desenvolvimento, trazendo para a reflexão política e pedagógica a constituição e história do país.

Mazzilli e Santos (2007), pesquisando a formação dos educadores do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, analisando as obras de Caldart, (1997 e 2000), Fernandes (2000) e Morissawa (2001), afirmam que Paulo Freire é um dos teóricos que constituem uma das bases importantes da Pedagogia do Movimento. Batista (2007), autora de uma das pesquisas analisadas, nomeia seu artigo como ‘A Educação Popular do Campo e a realidade camponesa’, deixando explícita a associação entre a Educação Popular e a Educação do Campo.

A Pedagogia da Alternância é enfatizada nos textos de Souza (2008a) e Cavalcante (2010) como uma contribuição importante para consolidação da Educação do Campo. De acordo com Cavalcante (2010, p. 2), com base em Gimonet, a Alternância, enquanto trajetória, na relação entre o trabalho e a formação pode ser reconhecida na Idade Média, com

o *compagnonnage*, na França, quando “o aprendiz companheiro se forma através da prática num canteiro ou numa oficina, em alternância com uma formação “teórica” dada por companheiros docentes em casa de acolhimento e de vida”.

O conjunto dessas pesquisas permite inferir dois desafios para a Educação do Campo. O primeiro é a necessidade do reconhecimento, recuperação e estudo dessa memória, sem negar o papel central do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), tanto na proposição quanto no desenvolvimento de experiências concretas da Educação do Campo. É fundamental considerar que se trata de uma concepção educativa que tem início na experiência de organização dos trabalhadores e é sustentada, teoricamente, por autores como Marx e Engels. Enquanto pedagogia tem maior sustentação, no início do século XX, em educadores como Pistrak e Makarenko. Enfim, isso reporta ao segundo desafio, que é o de alargar a compreensão e perceber que a Educação do Campo, no que diz respeito ao seu compromisso primeiro, que é com os trabalhadores, tem a mesma direção de sentido do que a Educação Popular da cidade, independentemente do espaço onde ocorra, a perspectiva da emancipação humana.

2.2 No âmbito da continuidade da construção do Movimento Por Uma Educação do Campo

É fato que a Educação do Campo impulsionada, em um primeiro momento pelo MST, representa um corte epistemológico e prático profundo, no que diz respeito à proposição de educação, de escola e, conseqüentemente, de práticas que orientam o fazer educativo. Desde a década de 1980, o MST buscava consolidar um projeto alternativo de educação para o meio rural.

De acordo com Carvalho (2007), que se apoia em Oliveira, o ano de 1988 se constitui em uma linha divisória na discussão dos direitos. A constituição institui o conflito porque legaliza a aspiração dos direitos suspensos, favorecendo a contestação do domínio das classes dominantes. Há, nesse tempo, crise estatal política e financeira. Paralelo a esse processo há a globalização e expansão do neoliberalismo e, com ele, a reforma do Estado, na direção da coalizão moderno-conservadora. Essa reforma, cuja hegemonia é mais econômica do que política, se expressa nas imposições advindas do pós-consenso de *Washington* e traz conseqüências políticas e sociais graves.

Os governos são instigados a direcionarem cada vez mais suas ações no sentido de recompor a hegemonia da classe capitalista. afirmar o papel de “comitê da burguesia”. Parcerias passam a ser usadas e há a transposição para a sociedade civil de funções públicas e

diferentes compreensões da esfera pública não estatal. Nesse processo amplia-se também o senso comum neoliberal. Para a mesma autora citada, concordando com Di Pierro (2008), que analisa a pesquisa nacional da educação na Reforma Agrária, a noção de público não estatal é meramente econômico-instrumental: o cidadão perde a possibilidade de controle e fica reduzido a de consumidor. Nesse processo a ação dos Movimentos Sociais e dos “comitês da transformação” vai se restringindo a projetos e são intensificadas as parcerias entre movimentos sociais, instituições governamentais e universidade pública. Observa-se que, não raras vezes, as parcerias são realizadas com empresas estatais e também privadas.

Para Cavalcante (2009), houve certo otimismo nos anos 2000 com o avanço das políticas públicas, entretanto, Munarim (2008) denota certo ‘arrefecimento’ no Movimento da Educação do Campo, a partir dos anos 2005.

O paradoxo vivido por educadores e militantes, segundo a Cavalcante (2009), talvez consista que o alcance, pela Educação do Campo, do universo teórico e legalista das políticas educacionais brasileiras pode não estar sendo apropriadas pelo rural que não se encontra em movimento e que ainda está sob a lógica de produção do capital e distante das lutas dos Movimentos Sociais. Para a autora, a Educação do Campo não chega à escola e nem nos professores.

Analisando o planejamento e a gestão da Educação do Campo em um município, Pires (2009), utilizando-se de democracia de alta intensidade ou participativa, conclui que não há participação efetiva da escola e dos professores e de que a participação que existe acaba por legitimar os processos e as políticas governamentais.

A partir da análise do Movimento Agroecológico, como espaço de educação, Andrioli (2007) discute sobre a quem serve o desenvolvimento técnico e a tecnologia na agricultura. Segundo o autor, características do desenvolvimento técnico da agricultura só podem ser entendidas em associação com o desenvolvimento do capitalismo. Objetivo da inovação não é tornar o trabalho mais confortável, mas, sim, o aumento da produtividade – lucro, não sendo o avanço técnico que leva a acumulação. É a necessidade de acumulação que estimula o investimento em tecnologia. Entretanto, considera que um amplo movimento político cultural de resistência pode ser reforçado pela auto-organização de seres humanos situados à margem da sociedade capitalista, sendo necessária a autonomia de ação e a formação da consciência. A tarefa de, com o auxílio da ciência, refletir criticamente a atualidade do capitalismo no campo e de cientificização de tecnologias agrícolas, orientadas pelo interesse de grandes proprietários, é uma das grandes contribuições da educação em relação à agricultura familiar e à auto-organização dos trabalhadores do campo. Nesse quadro situa o Movimento

Agroecológico, dos pequenos, como educativo. Trata-se da intencionalidade voltada aos espaços não formais de educação.

Além de denunciarem o fechamento de escolas, a defasagem idade série, a precariedade na infraestrutura das escolas do campo, o analfabetismo, o número de estudantes sem escola, a sobrecarga de trabalho dos professores, os salários baixos, entre outros aspectos que podem ser confirmados com base nos dados estatísticos, o estudo desses artigos indica a necessidade de fazer uma avaliação ou balanço da estratégia central até aqui adotada pelos movimentos sociais, cujo foco foi e ainda é a política pública, sem a participação substantiva dos sujeitos que ‘sofrem’ a ação das mesmas e dos diferentes projetos dela decorrentes.

As diversas pesquisas permitem inferir que a continuidade do Movimento da Educação do Campo deve combinar o ‘pé no Estado’ e a busca por política pública e por recursos públicos, com a ocupação do espaço na escola e na comunidade. Além disso, é necessária a crítica sobre a dinâmica das parcerias por parte do Movimento da Educação do Campo, atentando-se para a perspectiva ética e política que as fundamenta e para o papel da comunidade escolar nesse processo.

2.3 No âmbito do conhecimento da sociedade, do campo e dos seus sujeitos

Muitas das pesquisas analisadas partem da constatação de que no ‘senso comum’ há a dicotomização entre o urbano e o rural. Entretanto, em todas as pesquisas analisadas isso aparece de forma não mais aceitável, indicando a necessidade de acompanhando do movimento da realidade e de analisar criticamente a relação campo e cidade no âmbito das diferenças e da complementaridade (Beltrame *et all*, 2010).

A expansão do capitalismo no campo, de acordo com Neves (2007), sob a forma hegemônica do capital financeiro, muda a configuração da classe, há uma modificação importante na produção da vida material e cultural no campo que precisa ser mais bem estudada: além do agricultor, há o assalariado na lavoura, o pequeno comerciante, funcionários públicos, pedreiros, diaristas na cidade e até sacoleiros. Silva Júnior e Menezes (2009) apontam que em uma região de Minas Gerais, são diversificadas as atividades socioculturais dos jovens, assim como são diversas as formas de inserção produtiva e ocupacional, indicando uma pluriatividade.

Para Neves e Nascimento (2008), a luta pela sobrevivência traz o paradoxo de manter o trabalho e a renda, a partir da identidade de pequenos produtores rurais, quando o capitalismo, os mercados e as tecnologias ditam regras impeditivas à organização do campo. Existe, cada vez mais, a integração forçada e controle dos pequenos pelo agronegócio.

As diversas pesquisas permitem afirmar que tratar o campo como o lugar do atraso, entre outras designações pejorativas, significa não entender a forma de reprodução do capitalismo, na periferia urbana e no campo, e a sua dinâmica, que não difere da cidade, de ‘desenvolvimento desigual e combinado’ (FERNANDES, 2009). Um maior e mais profundo conhecimento dos sujeitos parece também ser importante quando se trata de assentamentos da Reforma Agrária, sob pena de trabalhar-se em bases idealizadas.

Mas, o que tudo isso significa em termos da classe? Da produção no campo? Em termos de cultura e identidade? Do conhecimento necessário para garantir a existência? O que diz para a escola e para o estabelecimento das relações entre a escola e a comunidade? A partir das pesquisas, o adentramento no conhecimento da dinâmica e consequências da intensificação do capitalismo e de tecnologias no campo, assim como dos sujeitos que ali produzem as suas vidas parece constituir-se uma necessidade para o avanço nas proposições de escola do campo. Assim, o que se constitui em mais um desafio para os pesquisadores envolvidos diretamente na Educação do Campo é, justamente, massificar este debate entre os professores, para que cheguem até os estudantes, as comunidades do campo e sociedade em geral.

2.4 No âmbito Escola do Campo

Embora os textos analisados tragam uma visão ampla de educação, somente dois deles realizam a pesquisa no espaço não escolar, nem um deles realiza análise histórica do papel da escola, mas todos eles trazem a crítica da escola realmente existente e a qualificam, na perspectiva dos trabalhadores, como espaço de subversão e de resistência ao que está instituído. Há a afirmação da educação escolar como direito e o estabelecimento da relação entre escola, contexto e educação/formação.

Silva Júnior e Menezes (2009), em sua pesquisa sobre a juventude, destacam a escola como um espaço multicultural e analisam que o ambiente escolar é composto por diferentes culturas, necessidades, dificuldades e possibilidades. Salientam a importância da compreensão da juventude rural para além da condição de membro da equipe de trabalho familiar, porque a ótica restrita ao trabalho impediria a compreensão da sua inserção no mundo culturalmente globalizado. A escola caberia o papel de trabalhar com essa diversidade, sendo receptiva aos anseios dos estudantes, favorecendo a implementação de uma pedagogia que possibilite a interação.

Neves (2007), salientando que a questão das escolas no mundo rural não tem relação apenas com os problemas internos ao sistema escolar, porque estes dizem respeito também à

configuração da sociedade, afirma a importância de, além de tecnicamente, pensar a escola como um contexto político. A autora destaca que a cultura do meio rural produz uma escola diferenciada e que as maneiras de ensinar dos professores e de aprender dos alunos merecem ser estudadas porque elas possibilitam repensar criticamente a forma escolar.

Tendo como referencial Mascovic, para quem a representação social é uma modalidade de conhecimento particular, cuja função é elaborar o comportamento e a comunicação entre indivíduos na dinâmica das relações sociais, e Lefebvre, para quem a imagem mental corresponde à objetivação e os significados a ancoragem, Neves e Nascimento (2008) realizam a sua pesquisa sobre a representação social dos assentados e sobre os saberes que buscam na escola. Discorrendo sobre as representações os autores salientam que os assentados buscam não apenas novas técnicas de produção, mas de comunicação e criatividade. Situam a escola como resistência e o saber como instrumento capaz de auxiliar o pertencimento na vida social. Saber sobre si: o que sabe e o que não sabe/ identidade/ permanência; saber enquanto poder: interação com o mundo; saber enquanto transformação: superação do trabalho árduo. Diante disso, os autores se perguntam: qual escola faria isso? E respondem: a que partiria das necessidades reais e do desejo que brota da necessidade dos sujeitos.

Hage (2010) analisa as escolas multisseriadas do Estado do Pará e denuncia a precariedade de condições nas quais se encontram: sobrecarga de trabalho dos professores; dificuldades de organização do trabalho pedagógico; currículo distanciado da realidade; fracasso escolar e defasagem idade-série; política de nucleação; transporte escolar e dilemas na participação dos pais na escola são alguns dos sérios problemas apontados. Analisa a necessidade de superação do paradigma urbanocêntrico, de inspiração eurocêntrica que está presente na escola. Amparando-se em Martins, que compreende que a transgressão se trata de uma legitimidade em gestação e em processo, provisória e possível, solitária, em face da lei, da ordem e do dominante, propõe a transgressão do modelo seriado urbano de ensino como possibilidade de reversão do quadro anteriormente descrito. Salienta que isso somente se efetivará com muito diálogo e reflexão por parte de todos os segmentos escolares.

Batista (2007) afirma a realidade dos educandos e a realidade camponesa como ponto de partida e base curricular da educação. O trabalho é qualificado como atividade humana essencial à reprodução da vida. Apoiando-se em Marx, a autora compreende a realidade como sendo o mundo onde vive o ser humano, onde está, sobre o qual pensa e onde se move, referindo-se ao mundo sensível e a atividade sensível humana, a práxis. A temporalidade e a espacialidade são categorias fundamentais para compreender a realidade da comunidade, pois

permitem conhecer os determinantes sociais, econômicos políticos e culturais que condicionam a vida. O papel da educação e da educação escolar é o de evidenciar e problematizar a realidade articulada ao contexto social, econômico e político mais amplo, como estratégia que possibilite intervenção nos processos de transformação, o que conduz ao fortalecimento de classe frente a outras classes e estado. Para a EJA, objeto de análise do artigo, propõe a organização do trabalho por tema gerador, desdobrado em eixos temáticos curriculares vinculados ao contexto e ao sujeito histórico ao qual o curso se destina; a articulação dos saberes populares ao científico – leitura crítica da realidade –; e o diálogo como princípio pedagógico.

Vendramini (2009), tendo como foco o trabalho, a educação e a emancipação humana, realiza uma análise das pesquisas do MST. Amparada em Meszáros, conceitua a educação como um processo amplo de ‘internalização’ pelos indivíduos da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, sendo as instituições formais de educação uma parte importante do sistema global de internalização. Com base em Marx, para a autora, o trabalho é uma categoria central e o processo educativo deve visar à emancipação humana.

Conforme se refere Souza (2008) no estudo ‘A pesquisa em educação e os Movimentos Sociais do Campo’, nesses diferentes trabalhos, é possível perceber que, embora não exista uma menção explícita em todos eles, as análises confrontam a educação ‘para os povos’ do campo da educação ‘dos povos do campo’.

A análise dos referidos artigos permitiu inferir que a Educação do Campo vem se tornando um referencial que privilegia a discussão de uma educação refletida e proposta desde o campo, entendendo que os seus sujeitos, embora condicionados pelas relações socioculturais existentes, não são passivos, sendo sujeitos de direitos e reprodutores, mas também produtores das relações socioculturais. O que remete ao desafio na direção da superação de análises que privilegiam os condicionamentos do instituído, tanto material como culturalmente, em detrimento das que analisam as possibilidades das ações dos sujeitos. Assim como, também levam a considerar que a análise das possibilidades dos sujeitos, em nível local, está intrinsecamente relacionada com as formas organizativas permanentes da sociedade.

As pesquisas apresentadas possibilitam inferir que há duas posições epistemológicas na forma de compreender o espaço da escola: uma prioriza o mundo do trabalho e considera o trabalho, ontologicamente, como estruturante da vida humana e, portanto, da escola que se pretenda alternativa/na direção transformadora. A outra prioriza o mundo da cultura, e a atuação, a partir da diversidade cultural como sendo a prioridade escolar. Esse não é um

equacionamento fácil, uma vez que remete para formas diferenciadas de compreensão de ser humano, implica em visão de sociedade, dos caminhos de transformação da sociedade e do papel da escola nesse processo. Isso também denota que para avançar em uma proposta de escola do campo, alternativa à hegemônica ou para avançar em uma proposição de ‘organização do trabalho pedagógico’ da escola do campo (FREITAS, 2003), é preciso dar-se conta destas diferentes perspectivas analíticas e de suas consequências práticas nos processos educativos. Certamente a articulação de aspectos complementares, das diferentes propostas, ocultando seus diferentes pressupostos, não resolve a questão. O desafio que parece estar colocado é o aprofundamento teórico e o mergulho nesse debate, a fim de explicitar as divergências e verificar as possibilidades de confluências, sem simplismos.

Sabe-se que a intencionalidade educativa é fundamental para a construção do trabalho pedagógico da escola. As pesquisas apontam para a necessidade de essa intencionalidade ser formulada junto com a comunidade escolar para que ganhe possibilidade de se concretizar na vida.

2.5 No âmbito da formação de professores

O conhecimento sobre professores que atuam na área rural é ainda escasso no Brasil, conforme afirma Neves (2007). Segundo a autora, sua pesquisa revela que noventa por cento dos professores acham que a escola deve ensinar o caminho da cidade. Não há formação inicial sobre o rural, tema que aparece na literatura de forma superficial.

Monteiro e Nunes (2008) constataam que o poder público local regula os discursos e as práticas dos professores e que é necessária a análise crítica da realidade: sistema, hierarquia, condições de trabalho, entre outros. As autoras citadas avaliam que o apoio do PRONERA possibilita avanço na função social da escola e na interconexão das práticas pedagógicas escolares com as práticas sociais do campo. O que se quer do educando é que alcance um saber reflexivo, o que exige a mudança na forma, conteúdo e percepção do que fazem. Isso não é possível sem que os professores e os educandos se envolvam, no mínimo, na luta pelos direitos.

Cavalcante (2009) analisa que a formação deve se situar no território da história do rural, colocar em debate o campo que se quer ter: a luta tem que ser conteúdo escolar. Analisando a trilogia educação, sociedade e desenvolvimento, diz que o tema ainda é periférico, embora os Movimentos Sociais tenham conseguido pautar, pouco chega até o rural na formação inicial.

Mazzilli e Santos (2007), estudando a formação dos professores no/do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, apoiadas principalmente nos documentos do próprio MST, analisam que o Movimento assume como princípios políticos pedagógicos a educação para a transformação social, a educação em movimento e para o movimento, como processo de transformação humana, e a relação teórica e prática. O trabalho se constitui como centralidade e a formação de militantes é um dos objetivos fundamentais da educação, considerada importante tanto nos espaços ditos formais, como nos não-formais.

Pode-se inferir a partir dessas pesquisas que a formação inicial não contempla a especificidade da escola do campo, esse parece ser um desafio central: todas as licenciaturas deveriam contemplar a especificidade do campo. O segundo desafio diz respeito a formação continuada. Quais espaços e metodologias (cursos, seminários, etc.), são efetivos na ampliação da visão social de mundo, contato com a produção teórica, etc., embora considerando-se que de forma isolada não são decisivos para as mudanças concretas na escola. Os diferentes textos permitem inferir que para ser crítico, reflexivo e transformador, são necessárias propostas formativas que permitam a análise da prática pelos próprios sujeitos do processo, isso pressupõe continuidade, metodologia participativa e, principalmente, apropriação, pelo professor, de categorias analíticas da realidade e da própria educação. O que demanda subversão do modelo atual de formação de educadores que é prescritivo, tanto quando formulado pelas políticas públicas, quanto pelas universidades. Outro elemento importante, como constatação, é o de que a formação teórica do professor também necessita do seu envolvimento concreto nos processos de instituição de direitos.

Algumas conclusões

A diversidade de enfoques nas pesquisas que abordam a educação no meio rural demonstra que as problemáticas que envolvem o contexto do campo na atualidade são também diversas. Além disso, é possível observar uma certa defasagem de conhecimento produzido sobre o campo.

A análise dos artigos selecionados permitiu apontar alguns dos desafios que se colocam para a Educação do Campo e os movimentos sociais, no sentido de consolidar uma proposta e uma prática de educação contra-hegemônica no meio rural, conforme se procurou enfatizar ao longo do artigo. Embora os princípios que configuram a proposta da Educação do Campo como uma proposta contra-hegemônica estejam enfatizados nos artigos analisados, percebe-se algumas divergências no que se refere às perspectivas epistemológicas e analíticas. Enquanto algumas pesquisas compreendem o trabalho como elemento ontologicamente

estruturante da vida humana, outras apresentam como fundamento de suas análises o mundo da cultura, com foco na diversidade cultural.

Conforme já se destacou anteriormente, equacionar essas duas perspectivas não é tarefa fácil. Entretanto, considera-se fundamental alertar para o fato de que, embora as constatações advindas das pesquisas que partem dessas diferentes perspectivas epistemológicas e analíticas possam ser complementares na análise da realidade material do campo, as estratégias apontadas para a transformação da escola, do espaço rural e da sociedade como um todo são substancialmente diferenciadas. Considera-se que os movimentos sociais populares devem atentar especialmente para esse aspecto, tendo em vista não perder o horizonte da transformação social e emancipação humana que deve fundamentar a produção do conhecimento em Educação do Campo.

Bibliografia

Livros/Artigos

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª Ed. SP: Global, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. 6ª Ed. SP: Papirus, 2003.

LIMA, Cristiane S. de; MIOTO, Regina C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis, v. 10, p 37-47, 2007.

MARX; ENGELS. **A ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach**. SP: Moraes, 1984.

Artigos da ANPED:

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Tecnologia e agricultura familiar: o movimento agroecológico como espaço de educação**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **A educação popular do campo e a realidade camponesa**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

BELTRAME, Sonia Branco; PEIXER, Zilma Isabel; NAWROSKI, Alcione; JANATA, Natacha Eugênia; CONDE, Soraya Franzoni. **Educação do campo: políticas e práticas em Santa Catarina**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 17 a 20 de outubro de 2010.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural**. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 4 a 7 de outubro de 2009.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola é comunitária: quem toma conta dela? Desafios de sustentabilidade nos projetos de alternância**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 17 a 20 de outubro de 2010.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **A construção de parcerias e a educação de jovens e adultos no campo: uma análise a partir do PRONERA/UFC (1998-2002)**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos em assentamentos no Estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

GIONGO, Ieda Maria; KNIJNIK, Gelsa. **Educação Matemática e currículo escolar: um estudo das matemáticas da Escola Técnica Agrícola Guaporé.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais.** In: 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 17 a 20 de outubro de 2010.

MARTINS, Rosimari Koch. **As experiências educativas das crianças menores de quatro anos do meio rural.** In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 4 a 7 de outubro de 2009.

MAZZILLI, Sueli, SANTOS, Fátima Maria dos. **A formação de educadores sem terra: um estudo de caso.** In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. **Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

NEVES, Eloiza D. **O trabalho de professores em contexto rural: uma investigação.** In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

NEVES, Joana D’Arc de Vasconcelos; NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **O mundo das crianças do campo: narrativas e experiências na pesquisa com o cotidiano.** In: 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 17 a 20 de outubro de 2010.

PIRES, Ângela Maria Monteiro da Motta. **O planejamento e a gestão da educação do campo: o caso de um município pernambucano.** In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 4 a 7 de outubro de 2009.

QUARTIERI, Marli Teresinha; GIONGO, Ieda Maria. **Matemática e disciplinamento sobre os saberes escolares: uma análise de cadernos de alunos de uma escola rural do rio grande do sul na década de 1940.** In: 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 17 a 20 de outubro de 2010.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; MENEZES, Leonardo Donizette de Deus. **Ambiente escolar noturno e seus significados para os jovens estudantes em uma escola no meio rural.** In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 4 a 7 de outubro de 2009.

SILVA, Lourdes Helena. **Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: Representações Sociais e Trajetórias de Educandos do PRONERA.** In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 4 a 7 de outubro de 2009.

SOUZA, João Valdir Alves de (a). **Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

SOUZA, Maria Antônia. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

THIES, Vania Grim; PERES, Eliane Teresinha. **Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor - uma prática de escrita “masculina”.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.



VENDRAMINI, Célia Regina. **A educação, o trabalho e a emancipação humana: uma análise das pesquisas sobre o MST.** In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 4 a 7 de outubro de 2009.

WANDERER, Fernanda. **Educação matemática, racismo e inclusão diferenciada: estudando uma escola rural do período da campanha de nacionalização.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Escola normal rural no sul do Brasil.** In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

EIXO 2 – EDUCAÇÃO NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS**MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONSIDERAÇÕES
SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Abadia Pereira Maia

Universidade Estadual de Goiás – abamarisa@hotmail.com

Flávio Reis dos Santos

Universidade Estadual de Goiás – reisdossantos.flavio@gmail.com**RESUMO**

É preciso respeitar as culturas, valorizar as histórias locais e ressaltar a função social do meio rural brasileiro, bem como garantir uma efetiva educação no e do campo, pois a escola constitui o espaço de transformação das populações rurais. As lutas pela conquista e na defesa para garantir os direitos sociais aos rurícolas dependem direta e indiretamente da criação de instrumentos legais, ou seja, da elaboração e implantação de políticas públicas pelo Estado. É nesse contexto que localizamos o nosso objeto de estudo: a ação dos movimentos sociais em defesa de uma educação, pública, laica, gratuita, de boa qualidade e universal para os sujeitos que habitam no campo. Nessa direção, o principal objetivo deste estudo é examinar o processo de desenvolvimento histórico da educação para o campo vinculada à importância das lutas materializadas pelos movimentos sociais. Para desenvolver a investigação, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, uma vez que revistas, livros, artigos científicos e demais publicações inserem o investigador em relação direta com os escritos sobre o objeto, proporcionando-lhe um preciso manuseio das impressões adquiridas para certificar a análise de suas pesquisas. Procuramos abordar a educação do campo em sua materialidade histórica, tendo em vista entender o movimento das relações no interior da sociedade capitalista, na perspectiva de reconhecer e valorizar o meio rural por sua imprescindível relevância para assegurar a existência da vida. Constatamos que o protagonismo dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais para assegurar o direito à educação do campo, que por meio de suas reivindicações e lutas conquistaram espaço na agenda política do país é da mais significativa importância. A visão dicotômica de rural como sinônimo de arcaico não pode mais se contrapor à concepção de educação do campo construída pelos movimentos sociais, na medida em que valoriza os conhecimentos da prática social dos rurícolas e destaca o campo como espaço de vida, trabalho e sociabilidade.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; População Rural; Educação Rural; Educação no Campo.

Introdução

A não valorização e o desrespeito por parte dos governantes com a educação para as populações do campo são fortificados pelo contínuo e desmedido desenvolvimento do sistema capitalista de produção, que usa de todos os meios para se manter no efetivo comando da sociedade e subordinada todos os setores produtivos às suas determinações. O agronegócio representa um desses setores e está a serviço exclusivo do capital e na defesa dos interesses da classe dominante, que dentre suas ações manipula o mercado agropecuário, submete e explora

os médios e pequenos produtores rurais às suas demandas, em especial, os pequenos produtores da agricultura familiar, além de estabelecer implicitamente as diretrizes da educação para as populações rurais aos limites mínimos de letramento e cálculo, que devem ser realizados não mais nas escolas do meio rural, mas nas escolas urbanas, pois o investimento em transporte escolar é mais lucrativo e menos custoso do que a construção e manutenção das escolas nos locais de moradia dos rurícolas.

Por fim, o agronegócio expulsa do campo grande número de trabalhadores que tem a sua força de trabalho sistematicamente substituída pela maquinização e tecnologização do processo produtivo agrícola e pecuário, que sem outra opção se transferem para as cidades para engrossar o inesgotável exército de mão de obra de reserva para eternizar o poder hegemônico do capital. Em contraposição à ininterrupta e incomensurável expansão capitalista em maior ou em menor intensidade, em tempos idos ou tempos presentes, na conquista e no fracasso, temos as ações e enfrentamentos protagonizados pelos movimentos sociais e organizações de classe dos trabalhadores rurais na luta e em defesa de seus interesses e direitos ante a arbitrariedade do capital, ora representada pela maximização da exploração imposta aos rurícolas pelo agronegócio.

As lutas pela conquista e na defesa por garantir os direitos sociais para as populações rurais dependem direta e indiretamente da criação de instrumentos legais, portanto, da elaboração e implantação de políticas públicas sob a responsabilidade do Estado. Nesse contexto, encontra-se o nosso objeto de estudo: a ação dos movimentos sociais em defesa de uma educação, pública, laica, gratuita, de boa qualidade e universal para os sujeitos que habitam no campo, conforme disposto no artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e com o artigo 3º da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/1996).

Nesses termos, assegurar a oferta da educação para todos e, neste caso, para as populações rurais do imenso território brasileiro é responsabilidade, atribuição e competência do Estado, visto que a formação escolar é fundamental para movimentar as mais diversas e distintas atividades cotidianas, particularmente, aquelas relacionadas à manutenção da existência humana, ou seja, o trabalho diário para a sustentação da vida, que no mundo contemporâneo sob a globalização econômica requer conhecimentos básicos para mover o processo de máquina.

A discussão dessas questões é indispensável para que possamos entender a relação capitalismo-trabalho-educação, bem como as lutas empreendidas pelos movimentos sociais pela construção e implementação de políticas públicas de educação para as populações rurais.

Nesse sentido, definimos como objetivo central para a realização do presente estudo, examinar o processo de desenvolvimento histórico da educação para o campo vinculada à importância das lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais.

Na perspectiva de alcançar tal objetivo, decidimos por empreender uma pesquisa bibliográfica, uma vez que revistas, livros, artigos científicos e demais publicações inserem o investigador em relação direta com os escritos sobre o objeto, proporcionando-lhe um preciso manuseio das impressões adquiridas para certificar a análise de suas pesquisas (LAKATOS; MARCONI, 2001). Buscamos abordar a educação do campo por sua materialidade histórica, tendo em vista entender o movimento das relações no interior da sociedade capitalista, na perspectiva de reconhecer e valorizar o meio rural por sua imprescindível relevância para assegurar a existência da vida.

As leituras, análises, ponderações e reflexões basearam-se fundamentalmente nos seguintes textos: Educação do Campo (CALDART, 2002); Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação (FERNANDES, 2008); Por uma educação do campo (CALDART, 2008); A construção de políticas públicas de educação do campo através das lutas dos movimentos sociais (FERNANDES, 2014); Educação do campo (MOLINA; ROCHA, 2014); Capitalismo, tecnocracia e Educação: da utopia saintsimoniana à economia neoliberal friedmaniana (SANTOS, 2015); Políticas públicas de educação no/do campo: o transporte de estudantes no município de morrinhos/GO (SANTOS, 2016a); Regulação e Regulamentação da educação na legislação brasileira (SANTOS, 2016b).

Entre a Educação Rural e a Educação do Campo

A educação para os sujeitos que vivem no meio rural historicamente esteve subordinada aos interesses do capital nacional e internacional, diretamente submetida aos projetos de (re)organização da sociedade capitalista, sobretudo, em momentos de crise do sistema:

- Na década de 1930 para superar a grave depressão econômica, gerada pela hiperprodução agrícola e industrial norte americana resultando na instituição do Estado de Bem-Estar Keynesiano; entre as décadas de 1940 e 1950, as preocupações se concentraram na reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, produzindo o estabelecimento e expansão da intervenção do Estado na economia; nos anos 1960, os esforços do sistema econômico se concentraram no aumento da produção e produtividade do setor agropecuário para satisfazer as crescentes demandas de consumo por alimentos, centrada no denominado projeto de modernização conservadora ou revolução verde;

- Nos primeiros anos da década de 1970, três eventos combinados iniciaram e finalizaram o processo de desmontagem do Estado de Bem-Estar, sob a alegação de uma suposta crise fiscal, a saber: a insatisfação das grandes empresas internacionais em relação à interveniência do Estado na regulação dos mercados somada pela crise do petróleo, decorrência direta da Guerra do Yom Kippur entre árabes e israelenses (1973), associada à Revolução Islâmica iraniana, que destituiu o Xá Mohammad Reza Pahlevi e conduziu ao poder o Aiatolá Khomeini (1979), esses eventos combinados elevaram o preço do barril do petróleo em 1.300%;

- Uma nova (re)orientação econômica substituiria as orientações de John Maynard Keynes (1936), orientada pelas proposições (neo)liberais de Friedrich August Von Hayek (1944) e de Milton Friedman (1962), sendo propagada do centro do capitalismo mundial, pois em 1979, assumia o cargo de primeira ministra da Inglaterra a líder do Partido Conservador Margareth Thatcher e, em 1980, o republicano Ronald Reagan, tomava posse da presidência dos Estados Unidos da América, ambos admiradores e defensores das teses neoliberais de Hayek e de Friedman, o sistema capitalista derrubaria todas as barreiras que restringiam a sua expansão em direção à globalização da economia.

As periódicas crises cíclicas e as consequentes (re)orientações do sistema capitalista de produção influenciaram e interferiram nos projetos de desenvolvimento econômico brasileiro que, por sua vez, demandaram reformas no campo educacional: no período de 1930 a 1945 com Getúlio Vargas ocorreram a Reforma Francisco Campos (1931 e a Reforma Capanema (1942); entre os anos de 1963 a 1985 estiveram à frente do poder executivo central os generais-presidentes (Ditadura Civil-Militar), que para materializarem o pressuposto “milagre econômico” brasileiro empreenderam a Reforma Universitária (Lei 5.540/1968) e a Reforma dos Ensinos de 1º e 2º Grau (Lei 5.692/1971); na transposição entre os governos de José Sarney (1985-1990) para Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) a sociedade brasileira experimentou o retorno à democracia com a elaboração e promulgação de uma nova Constituição Federal em 1998 e a aprovação de uma desconfigurada Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), na medida em que desconsiderou toda a discussão e elaboração de uma legislação que contemplava as reivindicações da sociedade civil organizada por meio da realização de fóruns locais, regionais e nacionais para atender as orientações (neo)liberais das instituições multilaterais internacionais, em especial, do Banco Mundial (BM).

Inserido no processo de aceleração produtiva da agricultura e pecuária, o Brasil e obedecendo aos ditames do capitalismo (neo)liberal escancarou as suas portas para o

estabelecimento do virulento sistema agroindustrial, que invadiu sem escrúpulos as mais diversas localidades de todo o planeta, em oposição aos minifúndios voltados para a subsistência e para o mercado local. A produção agropecuária praticada nessas pequenas propriedades rurais caracteriza a heterogeneidade de territórios distintos, que passou, especificamente, a partir da década de 1990, a ser organizada a partir da agricultura familiar e para a manutenção da vida no campo.

Nesse contexto, emergem os movimentos sociais na luta pela terra, pela reforma agrária, por possibilidades de trabalho e melhores condições de vida no campo, para ter assegurados os seus direitos constitucionais como o acesso à saúde, habitação, educação, transporte, energia elétrica, água, comunicação etc. Dentre os movimentos sociais do campo, destacamos a relevância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na busca e em defesa desses direitos, sobretudo, pela elaboração e instituição de políticas públicas para atender as demandas por educação das crianças e jovens nos acampamentos e assentamentos que se estabeleceram em algumas regiões do país a partir da segunda metade da década de 1980 e se espalharam pela maior parte do território nacional – 24 Estados – nos anos seguintes.

Os intelectuais orgânicos do MST se dedicaram à construção de uma concepção teórico-metodológica para atender as verdadeiras necessidades por educação para as populações rurais em direção de promover a garantia do direito universal e inalienável. Uma educação para e dos sujeitos que vivem no campo, uma educação e no e do campo, visto que “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18). Portanto, a definição do conceito de educação do campo se refere ao movimento permanente das pessoas, da comunidade e das relações no interior da comunidade. A educação do campo deve acontecer no campo e em escola do campo. A escola do campo deve considerar e respeitar as realidades, necessidades, carências, especificidades, diversidades e adversidades das distintas populações que habitam os distintos espaços rurais do país, todavia não pode apartá-la da universalidade maior da qual faz parte, imbrica-se diretamente, mantém relações de todas as ordens e está submetida às suas transformações: a sociedade capitalista.

O Decreto n. 7.352/2010 entende que as populações do campo são constituídas por “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos

da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, artigo 1º, § 1º, inciso I).

Na perspectiva de esclarecer ao leitor a incidência da educação na legislação brasileira, nos remetemos aos séculos XIX e XX, por meio de análise aos estudos desenvolvidos por Santos (2016b), que apontam que não existia preocupação por parte dos governos brasileiros com a educação para as populações rurais desde a vigência do Império, uma vez que o Estado Imperial não promoveu a efetivação do dispositivo da Constituição de 1824, que estabelecia a gratuidade do ensino primário para todos os brasileiros. As leis posteriores à primeira Carta Magna e à Constituição Republicana de 1891 também negligenciaram a educação para os sujeitos do meio rural. Somente em 1934 são elaboradas as primeiras especificações legais para a educação rural, as quais objetivam “fixar” o homem no campo, pois o projeto de desenvolvimento urbano-industrial varguista produziu um significativo esvaziamento das áreas rurais.

Em 1937, o governo de Getúlio Vargas cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o intuito de preservar a produtividade e o desenvolvimento da sociedade civil e política brasileira com a ideologia de valorização e preocupação com a formação do homem e seu desenvolvimento. Em 20 de agosto de 1946 o Presidente da República Gaspar Dutra promulga o Decreto-Lei n. 9.613 que visa organizar o ensino agrícola e preparar profissionalmente os trabalhadores rurais para aumentar a produtividade (SANTOS, 2016b).

A negligência em relação à educação do campo continua na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/1961) que não se posicionou e não alterou a situação dos camponeses; fez alusão apenas à obrigatoriedade de manter o ensino aos filhos dos empresários agrícolas e duração do curso agrícola no ensino técnico, o que colocou a educação a cargo dos grandes empresários. O mesmo segue na Lei n. 5.692/1971, que também foi restritiva, ao se referir apenas à adaptação dos períodos letivos e férias nos períodos de plantio e colheita e a obrigatoriedade de garantia do ensino pelos proprietários rurais a seus filhos e empregados (SANTOS, 2016b).

Durante a vigência da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), foram elaborados e instituídos alguns projetos para a educação rural, dentre os quais destacamos:

[...] o Programa Diversificado de Ação Comunitária do Movimento Brasileiro de Alfabetização (PRODAC/MOBRAL), o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) (SANTOS, 2016b, p. 22).

Essas medidas foram desenvolvidas pontualmente, contudo, notamos que tais políticas não consideraram efetivamente a educação do homem do campo, sobretudo, se nos encaminharmos para o exame dos dispositivos legais da Constituição de 1988 e da LDB 9.394/1996, que institui a adaptação curricular às particularidades rurais, isso torna o conteúdo rural uma adequação do conteúdo urbano, ou seja, o currículo urbano é base para as escolas do campo.

A importação do modelo curricular urbano para as escolas do campo, associadas à negligência política, inferiorizam o meio rural e permanecem orientados pela e na concepção de que campo representa atraso e a cidade o progresso, difundindo a ideia de que estudo efetivo é para os sujeitos da cidade. Nesse sentido, “o meio rural tem sido associado a uma concepção determinista e discriminatória de atraso e retrocesso, ao passo que a cidade exprime a égide do desenvolvimentismo e da modernidade econômica na sociedade capitalista brasileira” (SANTOS, 2016a, p. 14).

Muitas vezes, inculcando a ideologia de valorização do campo, a política deixa o homem no campo, mas, voltado para atender às demandas do agronegócio. Nessa perspectiva, a educação é deliberada para favorecer e gerenciar as crises no interesse da manutenção do sistema capitalista. Administram-se as crises, que crescem ou retrocedem e neutralizam as pressões dos trabalhadores (SAVIANI, 2005).

Nesse sentido, torna-se perfeitamente possível compreender a história da sociedade e da educação a partir do movimento do capital que valoriza o campo para o agronegócio com a monocultura para exportação (SAVIANI, 2005). Assim, percebemos que a história da educação do campo foi intensamente marcada pelo descaso do Estado para com as populações a que se destinam as políticas públicas de educação em nosso país, impulsionando os movimentos sociais à mobilização e luta em busca dos direitos sociais para as populações do campo.

Movimentos Sociais e Educação do Campo

A primeira e principal reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra era, exatamente, a conquista da terra, uma vez que ela significa a possibilidade do trabalho, da produção para assegurar a manutenção da vida com dignidade. A luta pela reforma agrária, desencadeada MST a partir de meados da década de 1980 materializou a luta, na década seguinte pela construção de uma concepção de educação para as populações rurais – conforme apontamos anteriormente. Dessa forma, a educação do campo se tornou prioridade dos movimentos sociais do campo.

Entretanto, não podemos perder de vista a ação a atuação dos agentes públicos e privados em defesa dos interesses do capital, visto que a educação que deveria auxiliar a classe trabalhadora em sua emancipação social e econômica é utilizada como instrumento de controle, dominação e reprodução das desigualdades socioeconômicas, obviamente, que sem cair nas armadilhas do determinismo, visto que, “as prioridades da classe dominante estão concentradas na manutenção e reprodução do capital e não no atendimento das reivindicações da classe trabalhadora” (SANTOS, 2016a, p. 10).

Nessa direção, Santos (2015) ressalta que para elevar o “produtivismo” o sistema educacional é absorvido e assimilado pela dinâmica social e econômica do mercado capitalista, de acordo com a técnica e ciência da produção, o que provoca a dualidade formativa: humanística e tecnicista. Portanto, é na estrutura da educação que as transformações se sistematizam, ajustadas às necessidades do sistema capitalista assegurando sua expansão e fortalecimento.

Essa relação da educação como instrumento técnico de trabalho manual e intelectual para os detentores do capital, relaciona-se com o campo e a cidade respectivamente. Assim, temos a lamentar esse modo de vida, construído pela sociedade capitalista que se tornou autodestrutivo e estabeleceu a hierarquia e contradição entre campo e cidade (CALDART, 2008).

O não reconhecimento e não consideração do e para com o meio em que vivem os estudantes, suas especificidades e seus modos de vida tem prejudicado a educação do campo, gerando a insatisfação dessas populações e motivando os movimentos sociais a lutarem por políticas públicas que assegurem o direito e acesso e permanência à educação de boa qualidade. A educação pode proporcionar o desenvolvimento das populações rurais na perspectiva de transformar as condições de vida no campo, mediante a inclusão no mercado de trabalho, melhores oportunidades de trabalho, renda e respeito à diversidade do campo (FERNANDES, 2014).

Diversas discussões aconteceram em variados momentos em encontros promovidos pelos movimentos sociais do campo, como àquelas desenvolvidas pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, decorrência direta das lutas empreendidas, em especial, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que resultaram na realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e instituições internacionais. O desafio era prover educação pública para os povos do campo de acordo com sua realidade. O impacto desse primeiro encontro ampliou as forças em luta para organizar a I

Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (CNEC) que representou avanço com participação popular. A partir daí:

Outros encontros e conferências se desdobraram [...] resultando na articulação de diversos movimentos sociais do campo – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil (UNEFAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) dentre outros –, que constituiu por consequência, o Movimento Nacional de Educação do Campo em nosso país (SANTOS, 2016a, p. 27).

Políticas Públicas para a Educação do Campo

No entendimento de Santos (2015), é por meio da educação que se dá a formação e adequação da humanidade aos padrões morais e sociais, é o caminho que garante a formação e implementação de políticas públicas que consideram os verdadeiros interesses da sociedade, mais especificamente, da classe proletária (rurícolas), tendo em vista promoção do bem-estar comum. Nessa direção, algumas políticas de educação para campo vêm sendo implementadas no decurso da história brasileira, mesmo que pontualmente e associada aos interesses do capital, como o Programa Escola Ativa que foi instituído na Colômbia e implantado no Brasil, na Região Nordeste, no ano 1997 com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, “tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do Campo” (SANTOS, 2016a, p. 39). Em 1999 a Escola Ativa passou a fazer parte do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

Santos (2016, p. 40), ressalta que o projeto Escola Ativa é considerado conservador e antidemocrático, pois, foi elaborado pelos tecnocratas do Banco Mundial “sob uma orientação pedagógica construtivista e neoescolanovista” determinado em uma concepção administrativa desconcentrada. Todavia, nesse mesmo período, resultado das incansáveis lutas do MST, o I ENERA abriu os caminhos para a formulação das políticas públicas de educação do campo, sendo criado em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pela Portaria n. 10/1998, que consideramos a conquista mais importante na luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, pois se destacou ao proporcionar ingresso à educação formal a muitos jovens e adultos.

Por meio do Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010 o PRONERA é reconhecido como política pública de educação do campo, que é desenvolvida nas áreas de

reforma agrária e realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) (SANTOS, 2016a). Como política pública o Programa responsabiliza o governo a “criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (BRASIL, 2010, artigo 3º). O seu principal objetivo “é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas”, bem como “desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA” (BRASIL, 2014, p. 7-8).

O Programa iniciou as suas atividades com a oferta de alfabetização e formação docente, se encaminhou para o oferecimento de cursos técnicos profissionalizantes e superiores, relacionados a incentivar a produção. Abrangeu, portanto, os diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento, o que contribuiu para a democratização do ingresso à escolarização, desenvolvimento e formação dos camponeses, em que o papel do professor é de fundamental importância, pois o docente precisa estar identificado e engajado na luta, com ênfase na crítica para atender à demanda dos movimentos sociais. Por isso, a preocupação com o perfil do educador faz parte da formação dos professores apoiada pelo PRONERA, principalmente, por meio da Pedagogia da Terra, que abrange projetos de alfabetização de adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio e exigem, além da escolarização formal, a verdadeira democratização do ensino, sempre considerando que:

[...] a heterogeneidade social, econômica e cultural existentes no campo brasileiro atualmente. O reconhecimento e a valorização dessa heterogeneidade são importantes estratégias de incorporação da presença destes sujeitos nas escolas, contribuindo para a superação da exclusão gerada pela visão do espaço escolar como homogêneo e sem conflito (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 234).

Ainda discorrendo sobre a formação de professores, apontamos outra conquista importante para as populações rurais: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que tem como objetivo a formação superior de professores, em especial, dos anos finais do ensino fundamental e médio nas escolas do campo, que atuam na rede pública e em experiências alternativas na educação do campo com vista a articular intrinsecamente educação e realidade específica das populações camponesas (MOLINA; ROCHA, 2014).

Para se adequar à realidade das populações rurais, o PROCAMPO optou pela Pedagogia da Alternância, pois os rurícolas necessitam conciliar trabalho e escolarização, ou seja, de flexibilização do tempo e calendário para que possam prosseguir estudando. Assim, é possível permanecer no campo e articular o conteúdo estudado com a vivência na pequena propriedade: tempo escola e tempo comunidade que é a interação entre o saber escolar e a prática cotidiana (SOUZA, 2008).

Em 2012 emergiu a proposta de elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), materializada no ano seguinte, orientada pelo seguinte objetivo:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 6).

O PRONACAMPO é dividido em eixos e ações: Eixo 1 – Gestão e Práticas Pedagógicas que envolvem as ações do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE Temático, Mais Educação Campo e Escola da Terra; Eixo 2 – Formação de Professores que abrange Formação Inicial e Continuada de Professores; Eixo 3 – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica que compreendem a EJA Saberes da Terra, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC Campo; Eixo 4 – Infraestrutura Física e Tecnológica que envolve Construção de Escolas, Inclusão Digital, PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola; PDDE Água e Esgoto Sanitário - Programa Dinheiro Direto na Escola, Luz para Todos na Escola e Transporte Escolar (BRASIL, 2013).

Todavia, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC/2013-2014), destaca que a política implementada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não possibilita sua concretização, pois estava subordinada ao imediatismo do emprego. No que se refere à educação profissional a política do PRONATEC Campo foi imposta sem discussões, o que desvirtuou as concepções originárias da educação do campo ao identificar o modelo hegemônico do agronegócio na grande disputa pelos fundos públicos envolvidos nesse programa, e ainda evita discussões acerca dos cursos técnicos com escolarização (SANTOS, 2016a).

Quanto ao material didático-pedagógico, o FONEC (2013-2014) evidencia que é incompreensível as editoras comerciais capitalistas representarem o campo na confecção dos materiais didático-pedagógicos, pois não importam a realidade dos camponeses. E mesmo os produzidos de acordo com os interesses do camponado não ignorados ou são elaborados sem a participação dos educadores e representantes dos movimentos sociais. Concernente à construção de escolas no campo, os governos municipais não têm interesse nessa ação, alegam dificuldades em construir ou manter as escolas no campo. Mesmo sendo crime, isso contribui para o fechamento das mesmas, dando lugar às “verdadeiras máfias” do transporte escolar que envolve interesses econômicos (SANTOS, 2016a). Nesse contexto, os direitos básicos dos alunos rurícolas são lesados, uma vez que a concentração desses estudantes nas escolas urbanas não consideram suas necessidades e realidades. As extensas e cansativas viagens em desconfortáveis veículos e estradas ruins prejudicam a aprendizagem e consequentemente há o fracasso e evasão escolar (SANTOS, 2016a).

Considerações Finais

Os movimentos sociais rurais conquistaram mediante as mobilizações e lutas junto ao Estado a criação e implantação de políticas públicas educacionais para o campo. Fato significativo resultado das reivindicações se traduz na criação e estabelecimento do PRONERA, que se concretizou como política pública, assegurando a oferta de educação formal para muitas crianças, jovens e adultos do campo.

A materialização das políticas públicas para educação do campo é, insistimos, decorrência direta dos desafios, das mobilizações e das lutas enfrentadas e empreendidas pelas populações rurais, expressas pela ação e atuação dos movimentos sociais, especialmente, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Movimento Nacional de Educação do Campo.

Portanto, é inegável a importância dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, que conquistaram espaço na agenda política brasileira, assegurando o direito à educação para as populações do campo. A visão de rural como sinônimo de arcaico e atrasado não pode mais se contrapor à concepção de educação do campo definida pelos movimentos sociais, visto que esta valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e destaca o campo como espaço para morar, trabalhar, divertir, sociabilizar.

Entendemos que as discussões sobre a temática central deste estudo requerem continuidade e aprofundamento, tendo em vista assegurar as conquistas alcançadas e a manutenção da luta para que novos direitos e avanços para a educação do campo sejam adquiridos junto ao Estado brasileiro para o atendimento das necessidades das populações

rurais. O campo precisa ser valorizado como espaço de sociabilização, identificação, moradia, educação, trabalho para a melhoria da qualidade de vida de seus moradores.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República/Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília/DF: MDA/INCRA, 2014.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**: Documento Orientador. Brasília: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 dez. 2016.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, Coleção por uma educação do campo, v. 4, 2002. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

CALDART, Roseli. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204234-487363-lt_Por_uma_educacao_do_cam-2328841.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FERNANDES, Bernardo. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204234-487363-lt_Por_uma_educacao_do_cam-2328841.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FERNANDES, Ivana. A construção de políticas públicas de educação do campo através das lutas dos movimentos sociais. **Revista Lugares de Educação**, Bananeras/PB, v. 4, n. 8, p. 125-135, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Oficina de Planejamento.** Relatório Síntese das Conclusões e Proposições. Brasília, 13 e 14 jul., 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Renato/Downloads/retatorio_sintese%20(1).pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOLINA, Mônica; ROCHA, Maria. **Educação do campo:** história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220 - 253, jul./dez.2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

SANTOS, Flávio. **Capitalismo, tecnocracia e educação:** da utopia saintsimoniana à economia neoliberal friedmaniana. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Flávio. **Políticas públicas de educação no/do campo:** o transporte de estudantes no município de morrinhos/GO. Morrinhos, 2016. 109f. Relatório estágio (pós-doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, 2016a.

SANTOS, Flávio Reis. Regulação e regulamentação da educação na legislação brasileira. In: SANTOS, Flávio Reis; ROTHEN José Carlos. **Políticas públicas para a educação no Brasil:** entre avanços e retrocessos. São Carlos: PIXEL, 2016b.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Maria Antonia. Políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

EIXO TEMÁTICO: Políticas Públicas Estadais

O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

André Barbosa Caldas

UFRRJ - dreco_123@outlook.com

Jean Oliveira Moura

UFRRJ – jean_mouraa@hotmail.com

RESUMO: A educação nacional de maneira geral já é um problema que vem sendo discutido há um bom tempo. Em todos os estados brasileiros encontramos escolas sucateadas, entretanto a situação se agrava quando saímos da área urbana. O campo e sua respectiva educação vêm passando por transformações em função da expansão do agronegócio e do êxodo rural. Pretendemos no presente trabalho situar a educação do campo e apresentar dados relativos aos fechamentos das escolas em áreas rurais, analisando relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Como futuros educadores do campo, nos preocupamos em compreender melhor a lógica rural para uma futura abordagem mais adequada, levando em consideração que esta análise está sendo desenvolvida por pessoas que residem em área urbana. A compreensão de alguns fatores além dos educacionais são necessárias para ampliar o debate, pretendemos apresentar alguns destes e sistematiza-los para mostrar que os problemas da educação do campo não se desconectam da lógica desenvolvimentista de mercado, inclusive o agronegócio.

Palavras chave: Fechamento de Escolas do Campo, Educação, Crítica ao Progresso.

INTRODUÇÃO:

As políticas contemporâneas procuram exercer uma democracia que visa homogeneizar, neste caso, o povo brasileiro, e que possibilite ao mesmo, igualdade perante leis. Saúde para todos, alimentação, segurança, trabalho e educação de qualidade para todo e qualquer cidadão que resida no Brasil, independentemente de sua cor, gênero ou classe social. Ferramentas do “progresso” exercem o papel de manutenção e expansão dos interesses de “todos”, assim ocorreu com a não tão antiga e nem tão recente revolução na agricultura de 1960, a conhecida revolução verde.

Para além da nova forma tecnicista de produção agrícola e seus cânceres, a revolução verde resultou na desvalorização do povo rural, onde o mesmo perde espaço para as grandes empresas do agronegócio. O filho do fazendeiro estuda nas melhores escolas e ingressa na universidade, enquanto o filho do “camponês”, o indígena e o quilombola se contentam com as poucas e sucateadas escolas no/do campo.

Pretendemos neste apresentar debates sobre a problemática do fechamento das escolas do campo a partir de dados, posicionamentos dos movimentos sociais envolvidos e historiografias dos momentos importantes que proporcionaram a expansão do debate, fazendo uma síntese do tema com a crítica ao progresso.

HISTÓRICO SOBRE O FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

A questão habitacional no Brasil se alterou bruscamente em pouco tempo, a expansão das cidades e indústrias impulsionam a necessidade de mão de obra nos centros urbanos. Segundo Adriana Maria da Silva e Flávio Reis dos Santos, “Até a década de 1980 grande parcela da população habitava o meio rural”, a necessidade de e adaptação as mais novas características urbanas do século XXI contribui para a desvalorização dos povos rurais e seu conseqüente êxodo. Neste cenário se agravam as desigualdades educacionais entre áreas rurais e urbanas. (SILVA & SANTOS, 2016)

Segundo a historiadora (LOBO, 2014, p.1)

Entre os anos de 1996, 1997 e 1998, consolida-se uma articulação entre os movimentos sociais do campo e instituições nacionais e internacionais, em especial o MST com o acúmulo de sua experiência pedagógica, como também inicia-se o reconhecimento destas experiências no sistema público de ensino. O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária em 1996, o início do PRONERA

(Programa Nacional de Reforma Agrária/INCRA/MDA) em 1998, o surgimento da Articulação do Movimento Por Uma Educação Básica do Campo composta por MST, CNBB, Unicef, Unesco e UnB em 1998. Todos os esforços apontavam para lutas unitárias por políticas públicas de educação do campo, fortalecendo o reconhecimento das experiências pedagógicas dos sujeitos do campo pelo sistema público de educação.

A autora apresenta ainda uma linha do tempo que aponta os fatos importantes na luta por uma educação de qualidade nas áreas rurais pelos movimentos articulados. Alterei o formato de exibição dos dados originais da autora (LOBO, 2014, p. 2,3) para uma melhor compreensão visual, como vocês podem conferir no quadro abaixo:

2002	Ocorre a I Conferência do Movimento Por Uma Educação Básica do Campo e a criação, ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso.
2004	Ocorre a II Conferência Por Uma Educação Básica do Campo e a criação, já no Governo Lula, da Coordenadoria de Educação do Campo dentro do MEC.
2005	Ocorre o I Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo, articulando o MDA/INCRA/PRONERA e o MEC/SECAD/Coordenadoria Geral da Educação do Campo.
2006	Criação do Parecer CNE/CEB no.11/2006, que refere-se à aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS).
*entre 2005 e 2007	Criação no MEC do PROCAMPO/Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo e surgimento das Experiências-Piloto da Licenciatura em Educação do Campo na UnB, UFMG, UFSE, UFBA.
2008	II Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo com participação da CAPES, INEP, criação dos Observatórios da Educação do Campo.
2010	Criação do Decreto 7352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo. Criação da Resolução CNE/CEB no.1/2010, onde a Educação do

	Campo torna-se uma modalidade da educação básica. (Julho 2010) Criação do Decreto 7.352/2010 que torna o PRONERA uma Política Permanente. (Novembro 2010) 2010, ocorre a construção do Fórum Nacional de Educação do Campo/FONEC, fortalecendo a articulação movimentos sociais do campo, universidades e institutos federais.
2012	Criação do PRONACAMPO. Programa do MEC que tem como objetivo implementar a política de Educação do Campo, atendendo às escolas rurais e quilombolas, com apoio técnico financeiro aos estados e municípios. Ainda em 2012, o MEC lança Edital para a abertura de novas 40 Licenciaturas em Educação do Campo como curso regular com abertura de 2 turmas por ano (2013/2014/2015).

Na virada do século XIX a porcentagem populacional em áreas rurais já era expressivamente menor que nas áreas urbanas, como pode ser observado na figura 2. A desvalorização da cultura do campo impulsionada pelo agronegócio contribui para o fechamento das escolas do campo, entretanto, como foi visto acima, articularam-se diversos debates que resultaram em políticas públicas voltadas à categoria. Podemos observar que os fatos de certa forma foram positivos, levando em consideração consolidações de programas e decretos por uma educação no campo que foi além das salas de aula do ensino fundamental e médio.

A partir das Conferência Por Uma Educação Básica do Campo em 2002 e 2004, se consolidam as lutas endógenas com uma Coordenadoria de Educação do Campo dentro do MEC (Ministério da Educação). Posteriormente alguns frutos são colhidos, além dos encontros nacionais, a criação no MEC do PROCAMPO (Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo), que expande a educação para universidades por volta de 2005 com projetos pilotos que se consolidam logo mais em cursos regulares. Em 2010 a Educação do Campo torna-se uma modalidade da educação básica a partir da criação da Resolução CNE/CEB no.1/2010.

Dentre essas e outras conquistas, se olharmos superficialmente, diremos que houveram avanços significativos na problemática da educação do campo. Entretanto o processo em que se dá o presente cenário é extremamente ambíguo. No mesmo período citado no quadro acima diversas políticas de incentivo ao agronegócio foram implementadas, além de uma supervalorização do “urbano” fruto da globalização que vem caminhando junto com a expansão das iniciativas privadas nacionais e estrangeiras. O que torna tais conquistas pequenas se comparadas aos dados de evasão escolar, êxodo rural, fechamento de escolas do campo, entre outros.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

De acordo com o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) a falta de investimento das prefeituras locais é apontada como um dos grandes motivos para o fechamento das escolas do campo. As prefeituras, por sua vez, alegam que o número de alunos matriculados não é o suficiente para manter novas unidades educacionais. Porém, o fechamento dessas escolas atingiu cerca de oitenta e três mil alunos em todo o país.

Ainda segundo o MST, mais de 24 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas no meio rural desde 2002. De acordo com o Censo Escolar do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Ministério da Educação, existiam 107.432 escolas em 2002. Em 2009, o número de estabelecimentos de ensino reduziu para 83.036, significando o fechamento de 24.396 estabelecimentos de ensino, sendo 22.179 escolas municipais.

De acordo com o gráfico abaixo que mostra números alarmantes sobre o fechamento das escolas do campo em algumas unidades nos estados como, por exemplo, na Bahia, que aparece em 1º na lista da região norte/nordeste com o registro de 872 unidades fechadas e na região sul/sudeste, Minas Gerais 290 escolas também fechadas. Esses números são do censo escolar feito pelo Inep em 2014.

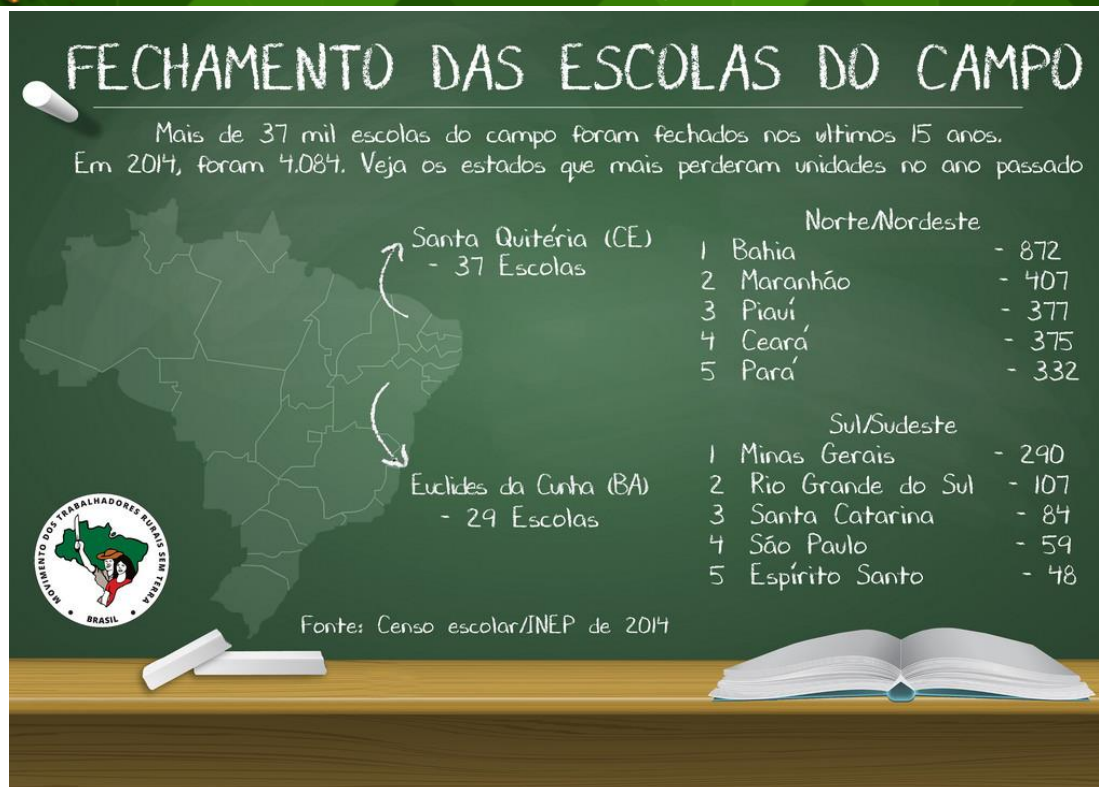


Figura 1 : Quadro do fechamento das escolas do campo. | Fonteem: <
<http://www.revistaforum.com.br/mariafro/2015/06/24/47178/>> , acesso em 25. Jan
de 2017

O gráfico abaixo trata mais amplamente a questão, como vocês podem ver, em 2013 haviam 190.706 escolas no Brasil, dentre elas 37,1% estavam em área rural. No mesmo período o número de alunos por escola era significativamente maior em áreas urbanas, onde apenas 9% delas possuam menos de cinquenta alunos matriculados, enquanto na área rural cerca de 56% das escolas possuíam menos de cinquenta alunos.

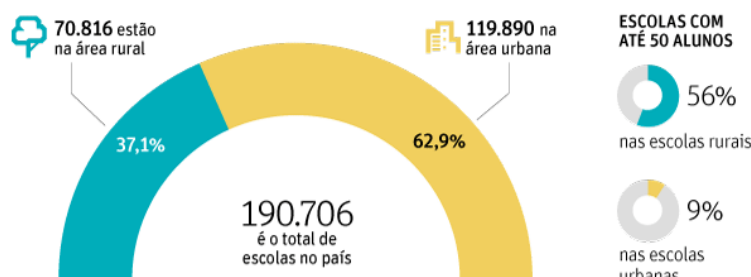
Outros fatores estão diretamente ligados a esses números, por exemplo o êxodo rural. Como aponta o gráfico abaixo, entre 1950 e 2010 os índices populacionais em áreas urbanas só cresceram, chegando a 150 milhões em 2010. Por outro lado a população rural, no mesmo período, nunca chegou a atingir 50 milhões.

O gráfico aponta ainda um crescimento significativo das escolas urbanas entre 2003 e 2013, e uma queda brusca no número de escolas rurais no mesmo período.

ESCOLAS RURAIS EM QUEDA

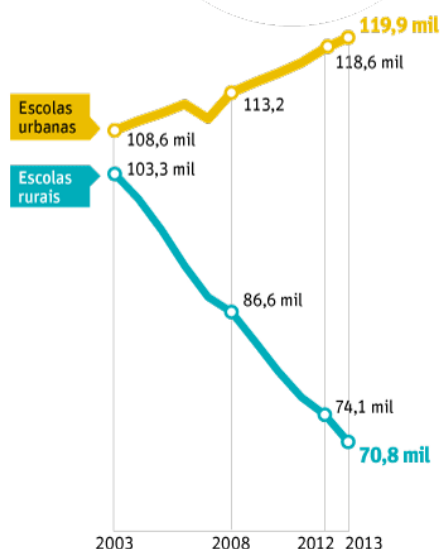
Redução no número de instituições de ensino no campo preocupa governo

ESCOLAS NO PAÍS, EM 2013



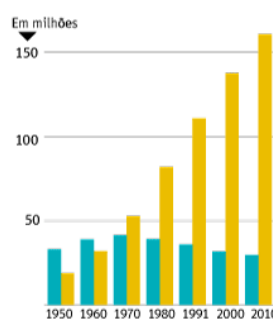
EVOLUÇÃO NO BRASIL

Número de escolas rurais caiu 31,4% entre 2003 e 2013



ÊXODO RURAL

População rural
População urbana



Maior mudança na população ocorreu nas décadas de 1970 e 1980; segundo especialistas, processo de urbanização continua, mas em ritmo menor

Fontes: Ministério da Educação, Censo Escolar - Inep/MEC e Censo Demográfico - IBGE

Figura 2: Escolas rurais em queda. Fonte: Ministério da Educação. Censo escolar – Inep/MEC e Censo Demográfico – IBGE

Em matéria publicada no site de notícias Brasil de Fato, (ALBUQUERQUE, 2011) entrevista Erivan Hilário, membro do setor de educação do MST, Erivan aponta que:

Estas escolas foram fechadas por estados e municípios, mas o Ministério da Educação também tem responsabilidade. Não se tem, por exemplo, critérios claros que determine o fechamento das escolas, que explicitem os motivos pelos quais se fecham, ou em que medida se pode ou não fechar uma escola no campo.

Ainda segundo o entrevistado, mesmo nas regiões onde existem vagas, sobra precariedade. Das 70.816 instituições na área rural registradas em 2013 (uma década antes eram 103.328), muitas delas continuam sem infraestrutura adequada, biblioteca, internet ou laboratório de ciências. Outro ponto de alerta é a falta de adequação do material didático. Sem

falar da adoção de conteúdos, práticas e atividades distantes do universo cotidiano e simbólico dos alunos.

Segundo o senso do INEP de 2014 os seguintes dados: 90% não possuíam internet, 15% não possuíam energia, 10% não possuíam água e 14% não possuíam tratamento de esgoto. E neste mesmo período estipula-se que 65% dos alunos e professores não eram atendidos pelo transporte público.



Figura 3: Escola do Campo em estado precário. | Fonte:

<<https://userscontent2.emaze.com/images/722dd0cf-32f3-47bc-b239-dff53971f4b1/3caf94e1dd77e88562fc728bf4898b5c.jpg>> Acesso em: 06. Fev de 2017

Somando o “descaso”³¹ por parte das autoridades com o PNATE (Programa Nacional de Transporte Escolar), podemos ampliar o leque de possibilidades de análise da política de fechamento de escolas do campo. Criado em 1994 passa a destinar verba para viabilizar o transporte de alunos para as escolas, o que facilitou o processo de nucleação. O termo se refere a uma política de centralização da educação, ou seja, as escolas mais afastadas dos centros urbanos que possuem um número baixo de alunos inscritos e estrutura sucateada são fechadas e os alunos são deslocados para uma escola “melhor”. As escolas do campo geralmente entram nesta lista. Assim como na revolução verde, ocorre na educação alterações de cunho ideológico hegemônico que ditam o destino de milhares de pessoas em função do

³¹ Entre aspas em função de nossa conclusão que o “descaso” não se remete a idéia casual, de algo que não é feito por descuido ou falta de atenção, e sim como ferramenta de manutenção dos interesses econômicos capitalistas.

“progresso”. Este processo está extremamente vinculado a política de fechamento das escolas do campo e colabora para a desvalorização da cultura rural.

Dados do INEP apresentados por Fabiano Ferreira e Elias Brandão, apontam que em 1995 o PNAT destina mais de 27 milhões de reais para os transportes, no mesmo ano havia pouco mais de 200 mil e oitocentos estabelecimentos de ensino na educação básica públicos, (não se sabem quantos em áreas rurais devido a ausência desse dado no senso do ano a que me refiro). Em 2002 o número de estabelecimentos de ensino na educação básica públicos caiu para cerca de 179 mil, ou seja, mais de 20 mil escolas fechadas, dentre estas estipula-se que aproximadamente 17 mil eram do/no campo. No mesmo intervalo de sete anos entre 1995 e 2002 o PNATE quase dobrou o repasse que passou de 23 milhões para 44 milhões. Estipula-se que nesses sete anos o PNATE utilizou dos cofres públicos mais de 360 milhões de reais, dentre esse valor mais de 17 mil foram repassados à ONGS. (FERREIRA & BRANDÃO, s/d).

Ainda sobre o PNATE, (SILVA ; SANTOS, 2016, p. 4) apontam que:

[...] que inúmeras discussões têm sido desenvolvidas no meio acadêmico sobre o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), orientado pelo pressuposto de assegurar o acesso de estudantes do meio rural à escola (na cidade). Porém, a execução do Programa na prática requer mais atenção dos gestores, pois o transporte escolar oferecido para os estudantes do meio rural se contrapõe ao discurso do PNATE, na medida em que os meios de transportes (peruas, vans, ônibus etc.) utilizados para tal finalidade são de má qualidade em boa parte dos casos em que tivemos a oportunidade de investigar.

Não só o PNATE, mas todo o processo institucionalizado por uma educação em áreas rurais, é extremamente ambíguo. O PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) caminha juntamente de uma reforma agrária prometida que ainda não aconteceu. Os motivos para a última não se concretizar dialogam diretamente com o fechamento das escolas do campo, e com o processo de nucleação incentivado pelo PNAT, além de toda uma política neoliberal que vivenciamos. Seria ingenuidade analisar a problemática educacional do campo sem levar em consideração fatores políticos de interesse de cunho privado econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Pressupomos que se a educação no campo é sucateada, o transporte destinado à mesma área também será. Falsas melhorias no sistema educacional e seus programas ilustram um cenário aparentemente positivo, quando na verdade o campo continua sendo utilizado apenas para produzir em grande escala e abastecer as cidades. O sucateamento das escolas do campo e seu consequente fechamento configuram um cenário de descaso que resulta na desvalorização do povo rural. Os jovens rurais querem ir para as grandes cidades e cada vez mais os jovens urbanos desconhecem a realidade do campo, o que diminui a busca por áreas de atuação profissional que estejam vinculadas a agricultura familiar ou desenvolvimento sustentável dos povos rurais ou atuações na área educacional do campo. Como futuros Educadores do campo, temos um compromisso que vai além das salas de aula, a educação no campo ainda é uma luta política, nossa atuação estará durante muito tempo vinculada a elaboração e formulação de projetos que realmente atendam as necessidades do povo rural. A institucionalização da luta por uma educação melhor infelizmente é desgastante, pois o cenário atual nada contribui para melhorias, entretanto somos mais alguns dos que ainda estão por vir e que farão análises como esta, para esclarecer e melhorar de fato a realidade dos povos rurais.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, Luiz Felipe, **"Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso", afirma dirigente do MST**, Brasil de Fato, 2011, Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/6734/>> acesso: 06. Fev de 2017

FERREIRA, Fabiano; BRANDÃO, Elias, **Educação e Política de Fechamento de Escolas do Campo**, UNESPAR, Fundação Araucária, Paraná, s/d.

LOBO, Roberta, **Diagnóstico da Educação do Campo**, UFRRJ, Seropédica, 2014.

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566, Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

SILVA, Adriana Maria da ; SANTOS, Flávio Reis dos, **FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS E TRANSPORTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MORRINHOS/GO**, I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO “Da luta pela terra a construção da cidadania. Povos Indígenas, Negros e Sem Terras”, Uberlândia, 2016.

SILVA, Maura, MST, **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**, Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> acesso 23.dez.2016>



VENDRAMINI, Célia Regina. **QUAL O FUTURO DAS ESCOLAS NO CAMPO?**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 31, n. 3, p. 49-69, Sept. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300049&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Feb. 2017.

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS

**O PROCESSO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DAS MULHERES
AGRICULTORAS DA LINHA CERRO DA LOLA DO MUNICÍPIO DE TOLEDO-PR**

ANA CAROLINA DE PAULA

Atualmente Mestranda/Bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE campus Cascavel/PR. Graduada em Serviço Social pela UNIOESTE campus Toledo/PR. Email: anacdp6@gmail.com

MARIZE RAUBER ENGELBRECHT

Professora Dra. Da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Curso de Serviço Social, UNIOESTE campus Toledo/PR. Email: omarize@hotmail.com

Resumo

Este estudo é resultado da pesquisa realizado no trabalho de conclusão de curso, e teve por finalidade apresentar as dimensões do processo de educação permanente das mulheres agricultoras. A investigação objetivou analisar de que forma a educação permanente das mulheres tem se manifestado na dinâmica cotidiana da agricultura familiar na Linha Cerro da Lola, pertencente ao distrito de Dez de Maio – Toledo-PR. Para atender a esse objetivo, buscou-se: a) verificar como tem sido a educação permanente das mulheres agricultoras após concluírem a escolarização formal; b) compreender se o conhecimento adquirido pela educação permanente está sendo aplicado na propriedade; c) conhecer e elaborar um perfil das mulheres agricultoras; e d) verificar quais entidades promove a educação permanente na Linha Cerro da Lola e quais seus objetivos. A pergunta norteadora do estudo foi: Diante da educação permanente das mulheres agricultoras da Linha Cerro da Lola, como esta tem permitido uma melhoria nas condições de vida das mulheres e refletido na produção agrícola familiar? As principais referências teóricas que embasaram o estudo foram as obras de: Karl Marx; Elisabeth Souza-Lobo; Mirla Cisne; Heleieth Iara Bongiovani Saffioti; José Graziano Silva e Pierre Furter. Definiu-se as categorias: trabalho, gênero, agricultura familiar e educação permanente. Os procedimentos metodológicos adotados foi a pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, o que abrangeu a pesquisa de campo. Com uma amostra de nove sujeitos, sendo cinco mulheres agricultoras e quatro sujeitos de entidades que atuam diretamente com a população rural por meio de entrevistas. A investigação apresentou, como principal resultado, que a educação permanente tem sido constante na vida das mulheres agricultoras ao participarem do que é ofertado na localidade, porém elas aplicam o conhecimento adquirido na propriedade de forma parcial, ou seja, algumas melhoraram a condição de vida e de investimento na propriedade e outras aprimoraram somente o trabalho artesanal.

Palavras-chave: Educação Permanente; Mulheres Agricultoras e Agricultura Familiar.

Introdução

Este artigo constitui-se como parte do trabalho de conclusão de curso intitulado “As mulheres agricultoras da Linha Cerro da Lola do município de Toledo-PR: o processo de

educação permanente no campo”, defendido e aprovado no ano de 2014 no curso de Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná campus Toledo-PR.

Para realizar o estudo partiu-se da seguinte problemática: diante da educação permanente direcionada as mulheres agricultoras da Linha Cerro da Lola, como esta tem permitido uma melhoria nas condições de vida das mulheres e refletido na produção agrícola familiar?, a partir desta questão teve-se como pressuposto que os cursos ofertados poderiam contribuir para fomentar a produção agrícola da família, além de gerar renda e aumentar a produção, porém não transformar substancialmente a autonomia financeira das mulheres.

No decorrer de todo o processo foi necessário definir um conjunto de referências para fundamentar teoricamente o estudo utilizando-se das contribuições dos seguintes autores: para abordar sobre a categoria trabalho Karl Marx e Ricardo Antunes; sobre a divisão social e sexual do trabalho Marisa Camargo e Mirla Cisne; para compreensão da categoria gênero Elisabeth Souza-Lobo e Heleieth Iara Bongiovani Saffioti; para abordar a agricultura familiar José Graziano Silva e Alfio Brandenburg; para tratar sobre o trabalho da mulher agricultora Mailis Garibotti Lusa, Tereza Kleba Lisboa e Angélica Carlos Sebastião; para definição de educação permanente Pierre Furter. Cabe aqui ressaltar, que estas foram as principais referências utilizadas, no entanto outras fontes, como normativas legais, foram pertinentes para discussão da temática.

Este estudo teve por objetivo geral: analisar de que forma a educação permanente das mulheres tem se manifestado na dinâmica cotidiana da agricultura familiar na Linha Cerro da Lola – Toledo-PR. Essa temática se faz pertinente partindo-se da Lei n.11.326 de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais que trata no seu artigo 4º dos princípios, inciso X - a fomentação a educação, capacitação e profissionalização no âmbito da agricultura familiar, esse novo olhar para a agricultura familiar não pode ser desvinculada da conjuntura da sociedade considerando o movimento histórico e as dimensões que envolvem essa temática.

Os caminhos delineados para responder ao objetivo geral foram: a) verificar como tem sido a educação permanente das mulheres agricultoras após concluírem a escolarização formal; b) compreender se o conhecimento adquirido pelas mulheres na educação permanente está sendo aplicado na propriedade para melhorar as condições de vida; c) conhecer e elaborar um perfil das mulheres agricultoras e d) verificar quais entidades promovem a educação permanente na Linha Cerro da Lola – Toledo-PR e quais seus objetivos.

Para o desenvolvimento da investigação adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa exploratória que “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...] e habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas [...]” (GIL, 1999, p. 43), com instrumentos e técnicas auxiliassem na compreensão do objeto da pesquisa.

Antes do desenvolvimento da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade, respeitando os parâmetros éticos de acordo com a Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012.

A escolha do tema, bem como dos sujeitos da pesquisa ocorreu por meio da inserção da participação como bolsista no Projeto de Pesquisa “Relações de Gênero e Agricultura Familiar: estudo na Linha Cerro da Lola – Toledo/PR”³² no período de 2014 a 2015, da aproximação das discussões realizadas pela equipe do projeto e do contato direto com as mulheres da localidade, quando estas fizeram parte do projeto citado.

Do total de **18 (dezoito)** mulheres sócias participantes do Clube de Damas 14 de Setembro, participaram das entrevistas realizadas pela equipe do projeto. Destas, **05 (cinco)** foram selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, seguindo uma seleção de amostra intencional com definição de critérios pré-estabelecidos.

Para contemplar a temática deste estudo, foram inseridas também as entidades que atuam diretamente com a população rural na região, constituindo-se em **04 (quatro)** no município de Toledo: o Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), a Secretaria de Agricultura Pecuária e Abastecimento, o Sindicato Rural de Toledo e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Assim, a amostra definiu-se em **09 (nove)** sujeitos, sendo **05 (cinco)** mulheres agricultoras e **04 (quatro)** entidades com o recurso da entrevista e que os entrevistados assinaram o TCLE e por fim, fez-se a análise de conteúdo.

Assim, o presente artigo tem por finalidade apresentar as dimensões da educação permanente das mulheres agricultoras e seus reflexos no cotidiano a partir da investigação e análise realizada.

Dimensões da educação permanente das mulheres agricultoras da Linha Cerro da Lola – Toledo-PR

³² O Projeto de Pesquisa “Relações de Gênero e Agricultura Familiar: estudo na Linha Cerro da Lola – Toledo/PR”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), teve início no ano de 2013 com previsão para ser desenvolvido até 2015, a equipe formada por uma Assistente Social, duas docentes e três acadêmicas do curso de Serviço Social da UNIOESTE – Toledo/PR.

Antes de adentrar ao tema, faz necessário esclarecer que os sujeitos da pesquisa foram identificados da seguinte forma: as mulheres agricultoras por A1; A2; A3; A4 e A5 e as entidades por E1; E2; E3 e E4 para preservar a identidade das pessoas que participaram das entrevistas.

Quando as entidades foram questionadas sobre o que ofertam nas comunidades rurais, em relação à educação permanente no campo - que se traduz em *cursos, palestras, encontros, seminários, entre outros* - que integram permanentemente o homem e a mulher do campo, em todas as dimensões da vida humana. Tomando por base esta compreensão, os depoentes abaixo expressam como tem se aplicado a educação permanente a população rural.

Das **04 (quatro)** entidades entrevistadas, **02 (duas)** declararam ofertar e estar diretamente relacionadas com cursos profissionalizantes e **02 (duas)** declararam que não, porém fazem a intermediação nas ofertas dos cursos profissionalizantes. Os convênios ou parcerias com as entidades se referem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)³³ e com ações de outras secretarias³⁴, ou seja, de forma direta ou indireta, **todas** as entidades estão envolvidas com a capacitação, educação e profissionalização dos agricultores familiares.

Cabe ressaltar que a compreensão de educação permanente, do ponto de vista das entidades, direciona-se aos **Cursos Técnicos, Seminários, as Capacitações e a Assistência Técnica**.

Segundo as entidades, os objetivos de ofertarem os cursos profissionalizantes são:

Capacitar o agricultor rural para saber administrar, fazer a gestão.

[...] Melhorar os serviços oferecidos na propriedade. (E1)

[...] o fortalecimento familiar, [a] qualidade de vida e renda. (E2)

Qualificar e promover a qualidade de vida. (E3)

[...] melhorar a qualidade dos produtos. (E4)

É possível observar, por meio da fala do E1, que a administração e gestão da propriedade estão direcionadas ao homem, quando se remete a expressão agricultor rural. Os demais depoimentos E2, E3 e E4 manifestaram-se na melhoria da renda, o que interfere na qualidade de vida atribuindo esta qualidade ao conjunto familiar. Verifica-se, portanto, que a qualificação tem uma direção para a produção voltada ao mercado e sinaliza a melhoria da

³³ O SENAR foi criado pela Lei Federal nº 8315, de 23 de dezembro de 1991 e regulamentado pelo Decreto nº 566/92, de 10 de junho de 1992, com o objetivo de organizar, administrar e executar, no território brasileiro, o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural. (SENAR, 2014, s.p).

³⁴ O Projeto Educando com a Horta Escolar e Gastronomia (PEHEG), parceria com o Governo Federal e Secretaria de Educação.

condição de renda da família não atribuindo um “olhar” direcionado a particularidade da construção da identidade da mulher na produção agrícola.

De acordo com **03 (três)** dos entrevistados das entidades, a escolha do tipo do curso ofertado ocorre a partir da identificação das necessidades dos agricultores, uma vez que o curso tem de ir ao encontro do que os produtores precisam para que possam se interessar em participar; sendo que todos os cursos ofertados pelas **04 (quatro)** entidades são gratuitos.

Com relação à divulgação dos cursos, **todas** as entidades responderam haver um melhor resultado por meio do contato direto, “boca a boca”, com as comunidades ou lideranças das comunidades, e, quando necessário, utilizam de convites individuais ou órgãos de imprensa. As entidades relataram, também, que as comunidades são bastante receptivas, pois são entidades que já possuem uma longa trajetória no município, passando credibilidade aos produtores.

Os profissionais que costumam ministrar os cursos são variados e o tempo de duração das capacitações destinadas aos agricultores familiares também é relativo, dependendo do tipo de capacitação; enfim, depende da necessidade da localidade regional dos(as) agricultores(as).

Com relação ao nível de escolaridade formal das mulheres agricultoras foi possível observar que não ultrapassou o Ensino Médio Completo, isto porque, houve inúmeros percalços que as impediram de continuar os estudos. Dentre os motivos, **01 (uma)** declarou que a única possibilidade que teve de estudar foi quando trabalhou de babá na cidade, mas, para não se distanciar dos familiares, voltou para o sítio dos pais e abandonou a escola; **01 (uma)** declarou que o pai não deixava, pois ela precisava ajudar no sustento da casa e **03 (três)** declararam que não seguiram os estudos porque a família não tinha condições de pagar, além da falta de transporte.

Diante destas dificuldades os depoentes manifestaram os seguintes depoimentos:

Porque era longe, não tinha como ir, daí tinha que ir a pé, não tinha transporte naquela época. E pouca vontade eu tinha, porque eu não gostava de estudar. E hoje eu me arrependo tanto. (A3)

É que naquele tempo era difícil, né. Não tinha recursos que nem agora, com transporte e tudo. Daí tinha que pagar e os pais não tinham condições, né. (A4)

Cabe sinalizar que no contexto histórico mais amplo a dificuldade do acesso à educação era presente em todo território brasileiro, frente a realidade da Política Educacional, situação que foi se modificando com a consolidação e efetivação dos princípios presentes na Constituição Federal 1988 e da LDB de 1996.

A partir de informações secundárias³⁵, o transporte escolar na localidade Cerro da Lola passou a existir a partir da década de 1970, de forma precária e a população escolar devia se deslocar até o distrito de Dez de Maio - a região mais próxima da localidade -, o que inviabilizou as condições das pessoas moradoras daquela localidade de avançar nos estudos.

Retornando a questão da educação permanente, todas as entrevistadas participaram de **Encontros, Cursos ou Palestras**. As experiências destacadas pelas mulheres foram:

Quadro 1 – Experiências de Educação Permanente das mulheres agricultoras.

Sujeitos	Curso	Entidade que ofertou	Avaliação
A1	Encontro Curso de tricô, corte e costura, crochê e culinária	Emater Não se lembra	Bom. Utiliza até hoje
A2	Culinária, corte e costura e crochê	Senhoras Cooperativistas em Dez de Maio	Boa experiência. Utiliza até hoje
A3	Panificação	Coamo – Agroindustrial Cooperativa	Foi bom participar para aprender mais coisas
A4	Palestra sobre “Drogas” Palestra sobre “Como educar as crianças”	Fazenda Esperança Escola Rural Municipal São Pedro	Sempre aprende alguma coisa. Bom para a cabeça da gente.
A5	Curso de crochê e tricô Palestra do Leite	Coamo – Agroindustrial Cooperativa Emater	Aprendeu muitas coisas e está satisfeita com o que aprendeu

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa, 2014.

De acordo com o quadro acima, observa-se que os cursos, as palestras e os encontros realizados pelas mulheres agricultoras estão relacionados mais as atividades que foram historicamente construídas por uma sociedade patriarcal que direcionam atividades que são exclusivamente femininas.

Com exceção da Emater, que constantemente aplica cursos, dissemina o conhecimento e põe em prática as inovações no campo, pela entidade são citadas: Senhoras Cooperativas, Coamo - Agroindustrial Cooperativa, Fazenda Esperança e Escola Rural Municipal São Pedro não desenvolveram um trabalho contínuo na localidade. Essas organizações possuem outros objetivos e vínculos para com a população rural, mas também realizam essas ações de forma isoladas quando há oportunidade ou necessidade de determinadas atividades.

O que também foi possível evidenciar é que **todas** mulheres se sentiram satisfeitas com a experiência de participação nas diferentes qualificações, sendo que **02 (duas)** delas aplicam o que aprenderam para gerar renda. Quanto a isto, destaca-se os depoimentos dos sujeitos A1 e A2, que por meio das atividades de crochê e costura conseguem complementar a

³⁵ As informações secundárias aqui referidas foram obtidas por meio de relato.

renda familiar, isto é, além de trabalhar na produção agrícola se utilizam de recursos artesanais para gerar renda.

As outras **03 (três)** mulheres declararam utilizar o conhecimento apenas para uso próprio no seu cotidiano. Esse cotidiano se traduz nas atividades desenvolvidas na propriedade rural, desde o cuidado com o jardim e a horta, até a extensão do serviço no gado leiteiro, plantio e, por último, os serviços domésticos. Um cotidiano perpassado por uma exploração intensa de trabalho “leve” e de “ajuda”.

Dessa forma, pode-se verificar que os cursos podem servir como um dos meios de aprendizagem, bem como, uma alternativa de mudança nas condições financeiras das mulheres agricultoras e de sua família.

Referente ao interesse das mulheres realizarem outras qualificações, **04 (quatro)** responderam ter vontade de fazer informática, justificando dois motivos para isso: primeiro, aprender a “mexer” no computador e, segundo, pelo motivo de quando ficarem mais velhas, poderem ter uma alternativa de passar o tempo livre conversando com vizinhas e familiares.

No entanto, cabe frisar que a vontade de realizar o curso de informática foi suprida, pois, durante a etapa da entrevista, obteve-se a informação que o curso de informática está em processo de implementação para ser ofertado na localidade tendo apoio do Sindicato Rural de Toledo³⁶. Uma das mulheres relatou:

Eu tinha muita vontade. Eu que fiz o barulho. Fui um dia no sindicato, daí eu pedi, porque lá tem os cursos. [...] que nós queria e se tinha como fazer aqui. Daí eu peguei e montei tudo. Fui dizendo pra uma, pra outra... Daí eles vem, ficam o dia inteiro aqui, porque são dois dias. (A3)

A vinda do curso de informática para a localidade partiu da iniciativa e organização local das mulheres que alí residem, articulando os interesses e necessidades com a comunidade local.

É preciso destacar, também, que uma das entrevistadas evidenciou a vontade de voltar a estudar para concluir sua educação formal:

Pelo menos fazer o ginásio, seria muito bom, né. [...] De repente teria algum que ia estudar, se o governo ponzava, né. Vamos dizer, pro ginásio, assim de noite, pras pessoas que só fizeram até a quarta série. Não os novo, os mais de idade, que passa dos 30, 25. (A4)

³⁶ O curso de informática foi realizado nos dias 20 e 21 de outubro, nos períodos matutino e vespertino, no Clube Recreativo da comunidade.

Nesse aspecto verifica-se a ausência de iniciativas e ações do Estado na política educacional, bem como a efetivação da política Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a população que vivem no campo da região; ou seja, essa população precisa e muito ser objeto das políticas sociais que os reconheçam como sujeitos que têm particularidades e heterogeneidades. Sendo assim, as políticas sociais têm que ser desenhadas para homogeneizar os serviços e atendimentos ao público que têm significados diferentes, quando se pensa no campo e na cidade.

Considerações Finais

Diante da investigação apresentada neste estudo, pode-se verificar que todas as mulheres entrevistadas têm passado por alguma experiência de educação permanente, além de manifestarem a vontade de continuar cursando o que lhes é oferecido, de acordo com o que lhes interessa, seja de ordem econômica ou de lazer. Além disso, cabe destacar que as entrevistadas estão aplicando o conhecimento adquirido para complementar a renda por meio da atividade do crochê e da costura.

Constatou-se, também, que todas as entidades entrevistadas estavam diretamente ou indiretamente envolvidas com iniciativas de educação permanente para as mulheres agricultoras, sendo a Emater e o Sindicato Rural de Toledo as entidades envolvidas de forma mais direta na localidade da Linha Cerro da Lola. A primeira por desenvolver projetos de assistência técnica nas comunidades e a segunda por possuir uma proposta de promoção social para os produtores da região.

No decorrer do processo de investigação, ao mesmo tempo em que remeteu-se a educação permanente, evidenciaram-se também as dificuldades vivenciadas pelas mulheres agricultoras na educação formal. Como destacado por elas, os motivos que as impediram de estudar foram por falta de condições materiais e financeiras dos pais, pela necessidade de trabalhar na propriedade para ajudar no sustento da família e pela falta de transporte para se deslocarem até a escola, o que demonstrou os desafios enfrentados pela população rural no período; e mesmo que as rotas de transporte na região tenham avançado, os alunos ainda ficam dependentes dos poucos horários e geralmente de uma empresa, sendo obrigados a prosseguirem os estudos na cidade, caso quisessem continuar estudando.

A partir dessas considerações constatadas no decorrer da pesquisa, o pressuposto inicial acabou evidenciando que a educação permanente se faz presente na vida das mulheres agricultoras, na medida em que as entidades - Emater, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Sindicato Rural de Toledo e Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento – promovem

iniciativas educacionais que visaram transmitir informações e conhecimentos, bem como contribuir para a melhoria da qualidade de vida das mulheres agricultoras e suas famílias. No entanto, somente a oferta dos cursos não significou a efetivação plena da educação permanente, visto que, as próprias mulheres agricultoras aplicam parcialmente o conhecimento adquirido na propriedade; ou seja, algumas melhoraram a condição de vida e investiram na propriedade e outras apenas aprimoraram o trabalho artesanal, porém, reconhecem essas iniciativas educacionais como parte da educação permanente.

Considerando todos esses aspectos, confirma-se a fundamental necessidade de continuar lutando por políticas públicas e educacionais que buscam concretizar a implementação e efetivação de uma política educacional formal que atenda às necessidades da população do campo respeitando a diversidade e preservando sua cultura; bem como, o fortalecimento e ampliação das iniciativas de educação permanente no campo que estejam em consonância com a realidade vivenciada pelas mulheres agricultoras; além, da oferta da educação de jovens e adultos para que essas e outras pessoas possam ter a oportunidade, mesmo que tardia, de voltar a estudar e ter acesso a conhecimentos e experiências negadas até então.

Com relação as entidades que promovem a educação permanente, é preciso destacar, o bom trabalho realizado com as comunidades locais, no entanto, também é necessário ampliar as ofertas e variedades desses cursos, isto seria possível através da realização de diagnósticos nas comunidades para levantar as demandas e interesses das mulheres agricultoras não só o que diz respeito às atividades artesanais e produtivas, mas iniciativas que visem fortalecer a autonomia e liderança delas na comunidade.

Portanto, é a partir dessas dimensões da educação permanente tratado neste estudo que se busca evidenciar a importância da política educacional no meio rural, de forma que seja um ponto de partida para a concretização plena dos direitos sociais garantindo a manutenção e valorização da população rural.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº11.326 de 24 de julho de 2006**. Estabelece as diretrizes para formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11326.htm>. Acesso em: 02 set. 2014.

GIL. Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PAULA, Ana Carolina de. **As mulheres agricultoras da Linha Cerro da Lola do município de Toledo-PR: o processo de educação permanente no campo.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social). Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus Toledo-PR: UNIOESTE, 11 nov. 2014.

SENAR. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Informações do Curso:** promoção social. Disponível em: <http://www.senarparana.com.br/cons_curso.asp?crid=889>. Acesso em: 10 out. 2014.

EIXO TEMÁTICO: Políticas Públicas Estatais

**O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DE GUANAMBI, BAHIA:
O QUE DIZEM OS ALUNOS DO CAMPO SOBRE UMA ESCOLA NUCLEADA NA
CIDADE.**

Vanessa Dias de Lima³⁷

UNEB/nessa_phn@yahoo.com.br

Domingos Rodrigues Da Trindade³⁸

UNEB /rodrixex@hotmail.com

RESUMO

O estudo em questão se insere na esfera da Educação do Campo na tentativa de compreender os sentidos atribuídos à escola e seus processos formativos pelos alunos do campo que estudam em uma escola da sede do município de Guanambi, Bahia, desse modo, procurou desvelar o “olhar” dos alunos sobre o processo de nucleação das escolas rurais do referido município. A pesquisa é de cunho qualitativo, na perspectiva etnográfica foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: levantamento bibliográfico, observação, grupos de discussões e entrevista. Buscou-se bases teóricas sobre a temática através de autores como Caldart (2004), Kremer (2008/2010), Silva (2009), dentre outros. O subprojeto em questão procurou saber sobre: O processo de nucleação das escolas rurais de Guanambi, Bahia: o que dizem os alunos do campo de uma escola nucleada na cidade? Após realização da investigação foi possível notar, as influências diretas que o processo de nucleação exerce sob os sentidos que os jovens atribuem ao campo, bem como, os atribuídos à cidade e à escola da cidade, consequentemente, a educação ofertada em um ou outro espaço é vista de maneira extremamente oposta.

PALAVRAS-CHAVE: Nucleação de escolas rurais. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sentidos.

INTRODUÇÃO

³⁷ Estudante do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, *Campus XII*. Bolsista de Iniciação Científica - 2016/2017 – UNEB/PICIN. E-mail: nessa_phn@yahoo.com.br

³⁸ Doutor em Educação, professor adjunto do Departamento de Educação, *Campus XII/UNEB*. Pesquisador do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire/CNPq e do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho Contra hegemonia e Emancipação Humana /CNPq.

A Educação do Campo é fruto da organização e mobilização dos trabalhadores do campo bem como, da luta dos movimentos sociais, e surge após a intensificação das lutas dos sujeitos do campo. A pauta de uma educação que tem por ponto de partida a realidade camponesa, e que de fato valorize esses saberes, de modo que, não se resuma a eles, mas se estenda aqueles mais amplos, e conforme Kremer (2008), que vá além dos muros da escola, se opondo ao plano capitalista de desenvolvimento fundado na mecanização e na agroindústria monocultora e excludente. Uma educação que fortaleça a identidade do campo, que há muito vem sido negada.

Tomando essa crítica a Educação do Campo se opõe a educação rural, a essa educação limitada a qual sugere o ajuste dos conteúdos da escola urbana ao contexto rural e acaba por gerar incompatibilidades, as quais a Educação do Campo visa superar. Nesse debate é necessário lembrar que os povos do campo necessitam de adaptações do currículo como prevê a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, 9394/96). Outra questão importante a ser trazida aqui e que foi o objeto de estudo dessa pesquisa, é a nucleação escolar que, segundo a resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 2/2008 deve ser evitado, como consta em seu Art. 3º que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Essa mesma resolução afirma que quando for necessária a nucleação deve ser intracampo, ou seja, de campo para campo e o deslocamento dos alunos considere a menor distância, “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo” (BRASIL, 2008, s.p).

No Município de Guanambi, Bahia, desde o ano de 2005 houve a adesão ao fechamento das escolas rurais e o deslocamento dos alunos do campo para as escolas da sede. De modo que a pesquisa realizada nos levou a reflexões mais profundas acerca do modo como esse processo é visto pelos alunos, e como tem afetado suas vidas e rotina. A pesquisa intitulada “O processo de nucleação das escolas rurais de Guanambi, Bahia: o que dizem os alunos do campo de uma escola nucleada na cidade?” buscou realizar o registro da vivência cotidiana dos alunos do campo na escola da cidade para compreender as práticas de sociabilidade existentes nesse espaço; Identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à nucleação das escolas rurais na sede do referido município; Apontar os desafios a serem enfrentados pelos alunos do campo em relação a suas transferências para a escola

nucleação na sede do município e; discutir as representações sociais de alunos do campo sobre a nucleação das escolas rurais.

Pesquisar e refletir sobre as Políticas públicas se torna cada vez mais necessário no momento atual, considerando os “retrocessos” que tivemos nos últimos meses no âmbito das políticas educacionais, visto que muitas das nossas conquistas, correm risco de serem sucateadas ou mesmo extintas, dentre elas estão as ligadas a realidade do homem do campo. Sucatear e extinguir as políticas públicas que o povo do campo conquistou a duras penas, é voltar a um processo de desenraizamento e negação de direitos dos camponeses.

Segundo Kremer (2010), esse desenraizamento dos alunos com a cultura do campo não ocorre simplesmente pela questão do espaço físico, mas pelo modelo de educação que não se atenta às questões do meio rural. Compreender o modo como os jovens percebem esse processo nos permite a ampliação dos debates sobre os impactos do fechamento de escolas rurais, de modo que, dentre as discussões produzidas haja o alerta para a forma como esse processo tem sido tratado pelo poder público e assim alertá-los para tal realidade.

Autores como Caldart (2004); Fernandes e Molina (2004) têm apontado que a Educação do Campo é dos e não para os camponeses. Nesse processo, os povos organizados do campo querem ser protagonistas do modelo de educação a ser ofertado para seus filhos e filhas. Uma educação que se identifica com seus protagonistas, que tenha um projeto político que valorize as especificidades dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, consideramos importante o papel da universidade, sobretudo, da universidade pública, na defesa e construção de uma educação de qualidade para os camponeses, que historicamente tiveram, esse e tantos outros direitos negados.

MÉTODOS

A pesquisa é de cunho qualitativo, “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2011, p.28). Assim, para responder as indagações e aprofundar os conceitos presentes no estudo, recorreremos à pesquisa bibliográfica e de campo.

Inicialmente se constituiu de uma revisão bibliográfica direcionada ao tema e sobre a pesquisa qualitativa em educação, com foco no materialismo histórico dialético pela leitura e debate do livro Introdução ao Estudo do Método de Marx do autor José Paulo Netto, a partir daí nos fundamentamos nas ideias de Marx, apresentadas e discutidas neste livro.

O método escolhido nos ajudou a enxergar as crianças como protagonistas no processo de produção do conhecimento, como sujeitos, inseridos em grupos sociais que estabelecem relações diversas. Desse modo, a compreensão de que as crianças e os jovens (participantes do estudo) tinham muito a nos dizer sobre as relações tecidas no contexto escolar, ajudaram o bom andamento e enriquecimento da pesquisa.

Participaram dessa pesquisa jovens e adolescentes entre 10 e 26 anos, a maioria deles residentes do Campo que fazem um trajeto de em média uma hora por dia para chegar até a escola, e mais uma hora para retornarem às suas casas. Os participantes são de duas turmas. Uma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino fundamental matutino com 32 alunos e a outra do 9º ano vespertino com 25 alunos.

Utilizamos das técnicas/instrumentos de pesquisa: consulta em bancos de dados, observação in lócus e grupos de discussões com os alunos do campo que estudam na escola da cidade. A observação permitiu o contato direto com os participantes antes e durante à realização dos grupos de discussões, sempre tomando o cuidado de fazer o registro no diário de campo de forma precisa e ética, pois como afirma André (1995, p. 28) “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” o que não dá garantia da fidelidade ao descrever determinados fatos. Todavia, durante a observação é imprescindível que o pesquisador faça o registro das observações, que para Silva (2009, p. 39) figura como elemento fundamental para a análise a ser realizada posteriormente.

No caso dos grupos de discussões, as motivações da escolha desse instrumento estão duas das cinco vantagens citadas por Weller (2005, p. 250), sendo elas o fato de que estando em grupo e pertencendo ao mesmo meio social, as crianças, os jovens demonstram espontaneidade para expressar sua linguagem, o que permite captar aspectos da vida cotidiana, o segundo fator é a possibilidade de conhecer as singularidades da vivência tecidas nesse espaço a partir do diálogo entre os membros de um mesmo meio social.

No desenrolar dos grupos de discussão foi percebida a necessidade de realizar entrevista com alguns dos participantes da pesquisa, os quais demonstraram inquietações que nos soaram pertinentes à pesquisa. Desse modo, o outro instrumento utilizado foi a entrevista que para Haguette (1995, p. 86), “é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de um problema central”.

DA ENTRADA A CAMPO

O processo de coleta de dados teve início a partir da observação e transcorreu entre março e abril do ano de 2016, num primeiro momento esteve voltada para a rotina desses alunos. As primeiras observações foram centradas na chegada dos alunos à escola, horário de chegada; onde desembarcavam; como era a entrada deles na escola. Aspectos relacionados ao retorno para casa também constituíram parte da observação: espera da chegada do ônibus; onde esperam o ônibus; como é o embarque; a saída dos ônibus, dentre outros.

Em seguida iniciamos a observação da sala de aula, com foco no comportamento dos alunos e em sua rotina. Após um curto período de observações realizamos com um grupo de crianças e jovens o trajeto casa – escola, a fim de nos aproximarmos de maneira mais direta da realidade deles. No decorrer da fase de observações foram feitas anotações em um diário de campo, tais anotações foram analisadas e selecionadas.

Observamos mais algumas aulas e após um tempo iniciamos os grupos de discussões, que, aconteceram, em cada turma, uma vez por semana. O tema dos grupos era o mesmo para ambas as turmas, porém com alguns no decorrer do trabalho houveram direcionamentos diferentes visto que foram realizados com turmas de séries extremas (5º e 9º anos).

As temáticas discutidas foram as seguintes: “Profissão/Futuro/Campo ou Cidade?” e “Morar no campo, estudar na cidade”. A princípio nosso objetivo era realizar os grupos com toda a turma em um mesmo momento, porém após o primeiro grupo, decidimos que com a turma do 5º ano seria mais produtivo se fosse feito com grupos menores, de 16 alunos no caso, visto que o tamanho do grupo comprometeu a gravação das falas dos participantes, e enquanto conversávamos com um grupo o outro permanecia na aula e *vice versa*.

Em uma das conversas foi exibido o trecho de um vídeo, que mostrava um garoto caminhando por uma estrada, até chegar a um ponto onde ele aguardava a passagem do ônibus escolar que o levava até à escola. A trilha sonora do vídeo trazia a música “Não vou sair do campo” de Gilvan Santos, na letra o cantor afirma que não sairá do campo para ir para a escola, e por repetidas vezes afirma: “Educação no Campo é direito não esmola”. Após a exibição do vídeo iniciamos uma conversa com o grupo direcionada ao fato de terem de se deslocar, vir do campo para estudar na cidade, muitos, como o garoto do vídeo, andam longas distâncias até o ponto de ônibus.

O comportamento de uma dos participantes durante o vídeo nos chamou atenção, pois demonstrava inquietude e, ao iniciarmos as discussões a mesma não comentou e continuava a manifestar certa inquietação. Esse fato nos levou a pensar a necessidade de uma conversa, o que motivou para o desenvolvimento de uma entrevista. Pois o fato de estar em grupo pode tê-la inibido, e uma conversa mais reservada talvez trouxesse questões relevantes à pesquisa.

Além da aluna citada acima no decorrer das conversas notamos que alguns outros fizeram comentários relevantes e que mereciam serem aprofundados, assim resolvemos fazê-lo através de entrevistas, que foram desenvolvidas com um aluno e duas alunas (entre elas a citada acima).

‘PEGAR’ O ÔNIBUS PARA IR À ESCOLA

Pela manhã o primeiro ônibus chega a partir das 7h9min, o mesmo sai do seu ponto inicial às 5h30min, ao chegarem alguns dos alunos, em sua maioria os menores, se organizam em filas, já no período vespertino chega por volta de 12h55min. O local em que as crianças aguardam a abertura do portão, segundo informações de funcionários da escola, foi alterado por conta do grande movimento que havia na entrada principal, que mesmo com redutores oferecia riscos. Porém, com o tempo e a construção de uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), próxima à escola, o fluxo de veículos na rua do portão de entrada aumentou. A abertura do portão que, pela manhã é às 7h20min, e a trade por volta das 13h20min. A entrada em ambos os turnos é bem tranquila e de forma ordenada.

Há situações específicas de cada turno, por exemplo, o ônibus do matutino aparentemente chega com um número maior de alunos, enquanto no período vespertino, há uma menor concentração de alunos por ônibus.

A saída dos alunos é pelo mesmo portão de entrada, alguns ônibus já ficam à espera dos alunos antes de abrir o portão, outros precisam esperar certo tempo até a chegada do transporte. Ao todo são 12 ônibus, um não passa na rua em frente ao portão de saída, o que obriga os alunos (entre eles crianças de aproximadamente 5 – 6 anos) a irem ao seu encontro em outra rua, que por sinal é mais movimentada que a do portão principal. Enquanto aguardam a chegada do transporte as crianças menores brincam pulando do meio fio, e correm apressadamente ao sinal de aproximação de veículos. A situação merece alerta, para o fato de que não há ninguém cuidando dessas crianças durante essa espera, muito menos no ônibus no trajeto escola-casa-escola, eles se cuidam entre si.

É importante enfatizar a necessidade desse cuidado, pois dentro do ônibus elas podem criar brincadeiras perigosas entre si. Outro fator que merece atenção é o horário em que as que estudam no vespertino saem de casa, horário em que a maioria das crianças de sua idade estão tirando a famosa soneca.

HORA DE ESTUDAR

No turno matutino 7h30min é o horário de início das aulas, após a abertura do portão os alunos vão se direcionando aos poucos para suas respectivas salas, alguns ficam espalhados pelos corredores, sempre próximos a sala de aula. Aqueles que adentram a sala conversam e fazem brincadeiras entre si, com a chegada da professora esse comportamento muda, a maioria da turma demonstra bom comportamento. Um dos dias em que realizamos a observação sucedeu o feriado de Páscoa, o qual a professora recordou e perguntou aos alunos como foi, houve uma breve conversa em que se nota a participação maior de determinados alunos. A turma é disposta em quatro filas com oito alunos cada, há uma organização fixa na disposição dos alunos nessas filas.

A turma é composta por 32 alunos, dentre eles 3 residem na sede do município e os outros 29 residentes do campo. Vale ressaltar a presença de dois alunos com necessidades educacionais especiais, e um deles conta com um monitor que o auxilia na realização das tarefas, além disso, a professora prepara um material diferenciado para estes, ambos residem na sede do município.

O intervalo é às 9h20min a turma se organiza em uma única fila e saem de maneira ordenada. O lanche é servido em um espaço que denominamos anexo³⁹, que é onde fica a cantina e outros espaços. Alguns recebem a merenda e se sentam nas salas vazias desse espaço, outros vão para o pátio, para árvores ao redor da escola. Uma pequena parte compra lanches de vendedores que ficam próximos ao portão principal.

A relação dos alunos entre si é consideravelmente tranquila, percebe-se a divisão entre grupos: meninas – meninos. Do mesmo modo há um grupo misto, no qual a maioria são meninas e dois meninos também interagem, porém o grupo é mais fechado às meninas.

Na turma, do 9º ano, vespertino a aula tem início às 13h20min, a sala é organizada em semicírculo, composta por 25 jovens, a maioria do campo, os alunos interagem entre si. No entanto, foi possível notar uma separação maior entre grupo de meninos e grupo de meninas. Com a chegada do professor alguns permaneciam conversando, outros se aquietavam para a aula. O comportamento dos alunos é tranquilo, porém notamos uma dispersão influenciada pelas tecnologias. Alguns alunos ficavam dispersos com jogos no celular, faziam piadas, relatavam fatos informais do cotidiano, às vezes envolvendo o professor nessas situações. Algumas meninas interagiram com a pesquisadora.

³⁹ A escola é dividida em dois espaços maiores, sendo o colégio, por eles assim chamado, que é o local onde são desenvolvidas as aulas. O espaço aqui nomeado anexo é onde ficam as salas da direção, secretária, cantina e “pátio” onde ocorrem reuniões, eventos, gincanas, etc., além de algumas salas que antes eram salas de aula e que hoje ganharam outras utilidades.

O tempo do intervalo, de ambos os turnos, é basicamente para tomar a merenda, alguns pequenos grupos sentam próximos para conversar enquanto se alimentam. Todas as turmas do fundamental I e II saem no mesmo horário. Podemos resumir as atividades do intervalo em: comunicação; jogos de futebol e pequenas brincadeiras (pique; brincadeiras de mão).

Para retornarem à sala de aula há o soar de um sino, as turmas maiores demonstraram maior resistência em retornar a sala de aula, mas à seu tempo voltavam.

DOS SENTIDOS APREENDIDOS

As conversas feitas durante os grupos foram muito produtivas e mostraram o quanto esse processo é significativo e como os jovens veem essa escola bem como a possibilidade de que ela fosse no lugar onde vivem. Sabemos que o processo de nucleação traz impactos para a vida de toda comunidade, porém a ideia de supostas melhorias acaba por mascarar as motivações desse processo.

Durante os grupos e entrevistas notamos que essa imagem das melhorias foi posta e a maioria dos jovens e crianças passaram a ter que a escola “*na cidade é melhor, eles ‘aprende’ mais*” (Sandra⁴⁰). Algumas reações ao expormos a ideia de ter uma escola no campo soam como se fosse algo utópico e que talvez nunca tenham considerado essa possibilidade.

Ao mesmo tempo ainda há aqueles (poucos) que de imediato pensam na possibilidade de uma Escola no Campo como uma melhor forma “*podia melhorar se tivesse uma escola na roça, né? Até pros menores, seria motivo de ser melhor*” (João), e compreende então a possibilidade de facilitar o acesso à escola desde cedo.

A escola na cidade é vista como melhor, e o fato de precisarem se deslocar se justifica na ideia de que o ensino é melhor, porém ao serem provocados a pensar na possibilidade de ter uma escola no campo com as condições da escola da cidade, começam a surgir outras ideias.

P: E o que você acha de ter que andar, para pegar o ônibus e vir? Você gosta de fazer esse trajeto todo dia?

É bom, porque as pessoas pelo menos aprendem mais, tem mais desenvolvimento na escola. Pode ter alguma coisa na vida com os tempos, ter igual um... um bom trabalho pra pessoa, a vida pode melhorar do que tá, essas coisas assim. (Celma).

⁴⁰ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

P: Se tivesse essa escola na roça? Ou você prefere que seja aqui?

Eu achava que se fosse na roça era melhor do que em Guanambi. Se o que tivesse tudo que tem aqui, tivesse na roça seria melhor, porque as pessoas livravam de caminhar pra poder pegar o ônibus. Seria bem mais perto. (Celma)

Seria melhor. Não ia acordar cedo. Umas sete horas, seis horas...(Sandra)

E é evidente nas falas que eles têm consciência de que a estrutura física dessa escola precisaria ser diferente, uma escola estruturalmente igual a da cidade, com conteúdos diferentes, e a garantia de um ensino de qualidade. Em determinado ponto da conversa propomos pensar como seria essa escola, o que teria nela:

Tem que ter professores. (Fernando)

Eu acho que não é suficiente só o prédio não, por que a gente não vai aprender com as paredes, precisa do professor. (João)

Cadeiras, alunos, uma quadra, merenda. (Grupo)

Numa aula de ciências a professora podia analisar as plantas. (Jéssica)

Um fato curioso foi que ao serem questionados sobre levar os professores da cidade para dar aulas no campo, se mostraram divididos e não expuseram suas opiniões o que nos levou a levantar a hipótese de que há certa descrença no trabalho que um professor da cidade possa exercer no campo, por não conhecer a realidade o que levaria a continuar a oferta de um ensino descontextualizado.

Compreendemos as razões dessas dúvidas, pois como alerta Freire (1996 Apud Kremer, 2011, p. 5) a educação é tarefa bem mais ampla que a simples transmissão de conteúdos e desenvolvimento de competências técnicas, mas que vem sendo usada como campo de consolidação do pensamento hegemônico, por meio de práticas educativas alienantes.

Há uma divisão de opiniões quando a existência de uma escola no campo, na turma de 25 alunos; 10 desejam uma escola no lugar onde vivem ou mais perto deles, enquanto 12⁴¹ preferem continuar na cidade. O deslocamento é a principal dificuldade citada por eles,

Tem aluno que passa mal no ônibus, por que come rápido. O motorista com pressa vem muito rápido, os alunos chegam sujos de poeira. O ônibus muito sujo (Jéssica).

⁴¹ Três alunos não participaram ativamente das discussões, mas permaneceram no espaço em que era realizado o grupo, porém distraídos com jogos no celular.

Tem colega que já chega com fome, a hora que ele almoça. (João), (refere-se ao fato de que precisam almoçar cedo por conta do horário que o ônibus vem).

Corre o risco de acontecer acidente. (Carlos)

Todo mundo sabe que uma criança pequena pode cair, eu acho que só tem algumas irregularidades, algumas situações de perigo (João).

Eu, quando chove o ônibus não entra na estrada aí eu tenho que pegar ele lá embaixo, aí eu tenho que sair de casa um pouco mais cedo (Marcos).

Além disso, a falta de cuidado com as crianças menores durante o trajeto, pois há ausência de um monitor que realize a função de cuidar dos alunos no ônibus, outro risco é enquanto aguardam a chegada do ônibus, que como citado anteriormente ficam expostas a perigos.

Acho que é muito cansaço pra esses meninos pequenos, pra vir pra escola, tem uns que chega tarde. Tem meninos que quando vem, igual meio dia é hora de muitos tá dormindo, tem uns que vem dormindo no ônibus de cansaço pra poder viajar, se fosse uma escola, igual... na zona rural, seria muito mais fácil pros meninos pequenos, do que tá vindo pra Guanambi. E aqui em Guanambi, muitas vezes... igual depois que solta, tem muito risco, de muitos meninos se machucar. Tem a pista, não tem um quebra mola do lado dali, corre risco de um carro atropelar os meninos, igual só fica correndo pra lá e pra cá, não tem ninguém cuidando. (Celma)

O fator deslocamento é um agravante não só pelas questões do cansaço físico, riscos de acidentes, o ato de trazer crianças, adolescentes e jovens do campo para a cidade tem reflexos em outros aspectos, como destaca Kremer (2008, p.11),

com a Nucleação o já deficitário “ensino rural” estaria agravado nesse caso, pelo deslocamento do aluno de sua comunidade, afastando-o concreta e simbolicamente de sua realidade, descolando-o do seu mundo e, sem que ele próprio perceba, assumindo como seu um outro conjunto de valores, crenças, hábitos e modos de produção da sobrevivência.

A educação é um processo que têm grandes influências socioculturais “sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam” (FREIRE, 1981, p. 119).

UMA ESCOLA ‘COMO SE FOSSE SUA CASA’

Eu gostaria que essa escola aqui fosse um lugar que identificasse com a gente lá do campo, entendeu? Que fosse um lugar assim onde você poderia ter um convívio como se fosse sua casa, e aprender coisas novas, e também ensinar tivesse alguma atividade assim voltada para essa área da gente (João).

Uma escola que pareça sua casa, um lugar em que o jovem se reconheça e veja presente nela sua cultura, costumes e mesmo sua família.

Eles reconhecem a importância da escola para ampliar seus conhecimentos e compreendem também que seu saber é importante, e que há a necessidade da valorização desse saber, do saber do seu povo:

Por que a gente aprende mais e aperfeiçoa o que a gente aprende na vida (Silvia).

Ah é importante por que a gente estuda pra entrar na faculdade. (Isabela).

A gente vem pra escola pra aprender e como a gente vem pra escola aprender uma coisa que a gente já sabe, então tipo, tem que passar o livro do campo para as pessoas da cidade aprenderem como é o campo. Tem que dar os livros do campo pro pessoal da cidade estudar, mas assim, por exemplo, mas se o professor começa a partir do que eu já sei não fica mais fácil? Então não é ensinar o que você já sabe (João).

Os fragmentos das falas dos alunos explicitam um estado de consciência, da necessidade da escola valorizar a cultura do camponês. Ao tempo que também reconhece a importância dessa escola em suas vidas. Assim, uma escola que tem em grande parte do seu público alunos residentes no campo, como é o caso da escola onde os participantes estudam, esta, precisa tomar como referência o lugar, os conhecimentos trazidos do campo. Trabalhar a realidade e ensinar desde o cultivo da terra até o uso das tecnologias, e que esse ensino voltado ao campo não se feche às escolas do Campo, mas que se estenda a todos e aos conhecimentos produzidos em outros espaços, como a cidade:

Tem que falar da agricultura também, por que eles só falam de tecnologia, a gente sabe que estamos numa fase evoluída, por que toda aula, nós sabemos que é importante, mas falar da agricultura também é bom (Jéssica).

A escola precisa falar mais sobre o campo, por que tem gente que não conhece mesmo. A zona rural mudou, por que muitos não produzem mais os alimentos. Tem um cara lá que passa vendendo produtos (João).

Uns tempos que minha mãe foi morar lá em São Paulo eu falava algumas coisas na escola tinha gente que nem entendia. A escola pode falar mais sobre o campo (Jéssica).

Os livros apresentam conteúdos específicos da cidade, e esses conteúdos são ofertados aos alunos do campo, por que não fazer o contrário também? Valorizar esses saberes de modo que eles não fiquem fechados a um grupo, mas que possa ser levado a todos.

A continuidade dos estudos se torna algo difícil, dadas as atuais condições, a possibilidade de uma graduação está condicionada a saída do campo. Apesar de a maioria sonhar com uma profissão que exija uma graduação, a resposta ao questionarmos sobre cursar uma faculdade foi quase que unanime “não”, seguido de um comentário que mostra o desejo dificultado pela falta de condições favoráveis: ‘*Querer não, professor, é ter coragem*’ (Joaquim).

FICAR DO CAMPO...

Sobre o desejo de permanecer no campo ao serem questionados apenas 5 dos 25 desejam continuar no campo, os motivos seguem a mesma direção:

Eu acho assim, se for pra comprar uma feira tem que vir pra cá, então é melhor morar aqui. Se for comprar qualquer coisa tem que vir aqui, ai morando aqui é só ir lá rapidinho e pronto, lá não (Silvia).
Se for trabalhar aqui tem que ficar todo dia, vem trabalhar voltar e voltar de noite sozinha é perigoso (Ana).

Para João os camponeses são obrigados a mudar para a cidade, diante da falta de perspectiva no campo:

Na minha região pra você ter uma noção de 20 pessoas que moravam lá a metade se mudou pra cidade.
P: Por que você acha que o povo se mudou assim?
Por que tipo assim, não tem condições de vida adequada lá, entendeu? É como eu ‘tô’ te falando se tivesse uma escola lá, ia gerar mais emprego e renda pra aquele lugar pra aquela localidade como, por exemplo, se eu produzisse uma verdura e a prefeitura comprasse pra escola ia ajudar a manter o povo lá.

Com o fechamento dessas escolas o poder público consolida a negação das políticas públicas para as comunidades, ou seja, a ausência do Estado passa a se configurar explicitamente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposta de Educação do Campo se atenta às especificidades do homem do campo: cultura, saberes, produção e vivência, assim, compreende a importância de um ensino que valorize esses aspectos e que ocorra no Campo. Além disso, ao falar da realidade das escolas do campo é importante salientar que esta não se resume a presença de um prédio escolar, mas é construída conectada socialmente aos sujeitos e suas trajetórias, em uma terra carregada de história das lutas do seu povo.

Essa educação é direito, e se faz necessário chamar atenção para a necessidade de que valorize o conhecimento que cada criança, jovem adolescente traz consigo para que assim possa ampliá-lo o que não tem ocorrido, mas pelo contrário, temos visto uma educação que limita. Os participantes da pesquisa têm consciência de que sabem coisas importantes e citam que a escola é o lugar em que “aprendem mais coisas”, acrescentando ao que já possuem de conhecimento.

Além disso, é preciso considerar as condições em que as crianças fazem uso do transporte escolar, em sua maioria de qualidade precária, colocando em risco a vida dos alunos além da ausência de uma pessoa que cuide e vigie essas crianças durante o trajeto. Como foi reafirmado nessa e em outras pesquisas que não há preocupação com a forma como esses alunos são transportados, nem o tempo que gastam até os pontos de ônibus. A resolução nº 2 (MEC, 2008) dispõe que a educação infantil deve ser ofertada nas próprias comunidades rurais, evitando tanto a nucleação quanto o deslocamento dos alunos dessa etapa de ensino e que o primeiro segmento do ensino fundamental excepcionalmente poderá ser nucleado, desde que seja intracampo, porém na prática não é o que ocorre no município de Guanambi, onde a pesquisa foi realizada e em muitos municípios brasileiros.

Pontos como a especificidade dos sujeitos do campo, o campo como espaço de educação e de vida, a garantia do aluno ter escola onde vive não tem sido considerados ao seguir a política de nucleação das escolas no campo. E ao retirar os jovens de suas comunidades aos poucos se retira também parte de si, sua cultura, saberes, produção e vivências.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** (9394/96).

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2008.

_____. CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo.** Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA M. C.; JESUS, S. M.S.A. **Por Uma Educação do Campo:** contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, (p.13-52). (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais.** 4ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 28.

CANÁRIO, R. **A Escola no Mundo Rural:** Contribuições para a construção de um objecto de estudo. Educação, Sociedade e culturas, Porto: Portugal, nº14, 121-139,2000.

FERNANDES, B.M.; MOLINA, M.C. O campo da educação do campo. In: MOLINA M. C.; JESUS, S. M.S.A. **Por Uma Educação do Campo:** contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, (53-89).

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: KREMER, A. **Menos uma coisa no lugar:** as comunidades rurais e o fechamento de suas escolas. Disponível em: [HTTP://anped.org.br/reunioes/30ra/postar/GT06-3147-Int.pdf](http://anped.org.br/reunioes/30ra/postar/GT06-3147-Int.pdf). Acesso em: novembro de 2011.

_____. Pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 4. ed: Petrópolis, Vozes. 1995. 224 p.

KREMER, A. **A Educação Dos Povos Do Campo:** Do contexto histórico da educação brasileira ao processo de nucleação escolar em Bom Retiro/SC. Anais do VII Seminário de pesquisa em educação da região sul. Iatajaí: ANPEDSUL 2008.

_____. **A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC.** Anais do I Seminário de pesquisa em Educação do Campo. Santa Catarina: UFSC, 2010.

SILVA, C. M. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural:** Um Estudo Sobre os (as) Jovens do Sertão da Bahia. 2009. 167 fls. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos metodológicos. **Sociologias.** Porto Alegre, n.13, jan./abr. 2005, p. 260 – 300.

EIXO TEMÁTICO: Políticas Públicas Estaduais

OLHARES DE CRIANÇAS DO CAMPO SOBRE A ESCOLA NUCLEADA NA CIDADE DE GUANAMBI-BA: IMPLICAÇÕES NA VIDA ESCOLAR E COTIDIANA

Tharcizo Augustho Amado Pereira Alves⁴²

E-mail: cizo@hotmail.com

Domingos Rodrigues da Trindade⁴³

E-mail: rodrixex@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola que recebe alunos do campo, localizada na sede do município de Guanambi, Bahia. O objetivo foi analisar as representações sociais de alunos sobre o processo de nucleação das escolas rurais, bem como, compreender os sentidos atribuídos à escola da cidade pelos alunos do campo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estudam em escola nucleada na sede do referido município. O estudo teve caráter qualitativo, usando os seguintes instrumentos de pesquisa: observação, grupo de discussão, diário de campo e entrevista individual. O estudo apontou uma invisibilidade social dos alunos do campo no contexto da política de nucleação do município em questão e na ação da escola. Os alunos interlocutores da pesquisa sugerem que a escola precisa estudar também o campo, o que remete para o entendimento que eles reconhecem a ausência da escola em relação às suas especificidades, que não são valorizadas. Além disso, a pesquisa corrobora com outros estudos na questão que o fechamento das escolas do campo tem implicações que vão além das questões pedagógicas, mas também no cotidiano das famílias camponesas. Assim, compreendemos que o fechamento das escolas do campo é fruto do sistema capitalista que busca o esvaziamento do campo brasileiro.

Palavras chave: Nucleação escolar. Fechamento de escolas do campo. Aluno do campo na escola da cidade.

Diálogo introdutório

⁴² Estudante do 4º semestre do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, *Campus XII* – Guanambi/BA. Bolsista de Iniciação Científica/ UNEB/FAPESB. Linha de pesquisa Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais.

⁴³ Dr. em Educação, professor adjunto do Departamento de Educação, *Campus XII/UNEB*. Pesquisador do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire/CNPq e do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra- Hegemonia e Emancipação Humana/ CNPq.

Esse texto é resultado de pesquisa realizada no subprojeto de Iniciação Científica, intitulado **As representações de alunos do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a escola da cidade**, é uma das ações do Projeto de Iniciação Científica, “A nucleação de escolas rurais de Guanambi e os sentidos atribuídos à escola da cidade por alunos do campo”⁴⁴, submetido ao edital 031/2015 do Programa de Iniciação Científica e de Iniciação Tecnológica da Universidade do Estado da Bahia. Este projeto teve como objetivo analisar as representações sociais de alunos sobre o processo de nucleação das escolas rurais de Guanambi, Bahia, bem como, compreender os sentidos atribuídos à escola da cidade pelos alunos do campo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estudam em escola nucleada na sede do referido município.

A discussão sobre as políticas públicas educacionais para as escolas do campo tem sido cada vez mais demandada, considerando o crescimento do agronegócio no campo brasileiro, que por sua vez tem provocado inúmeras mudanças na dinâmica desse espaço, a exemplo da disseminação de políticas que buscam a diminuição do trabalho camponês, caracterizado a partir da agricultura familiar e o minifúndio. Nesse contexto, se insere a política de nucleação escolar que hoje é adotada em inúmeros municípios do país. Essa ação tem se configurado no fechamento das escolas das comunidades rurais e a criação de uma escola núcleo para receber os alunos que advêm de inúmeras comunidades.

Essa política já foi reiteradamente criticada e condenada pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo CNE, visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência. (OLIVEIRA, CAMPOS, 2012, p. 243).

Tomando como referência o município de Guanambi, situado na região sudoeste do Estado da Bahia (Território de Identidade Sertão Produtivo), a nucleação começou a ser realizada no ano de 2005 e todas as crianças das comunidades foram deslocadas para estudar em escolas na cidade. Esse processo se tornou algo “normal” na dinâmica dos alunos, filhos dos camponeses do referido município.

⁴⁴ O referido projeto é vinculado à linha de pesquisa Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XII*.

Frente a essa política de nucleação das escolas do campo que contraria a própria legislação que regulamenta e orienta a Educação do Campo no Brasil, buscamos conhecer um pouco da dinâmica das crianças do campo que estudam em uma escola nucleada na cidade, o que representa para essas crianças do campo uma escola na cidade e os tempos e espaços de formação e de sociabilidade no contexto e fora da instituição escolar.

Entendemos que a escola é um dos espaços importantes na formação de uma pessoa, no âmbito acadêmico e social, e nesse sentido, acreditamos que negar a educação nas comunidades para essas crianças é alimentar a lógica de um sistema que abandonou os povos do campo ao longo de toda a história do povo brasileiro, criando uma situação de subordinação do rural ao urbano e de negação de direitos à classe trabalhadora do campo.

Se contrapondo a esse descaso histórico aos povos do campo, nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1990, vem sendo construído no Brasil, o Movimento Por Uma Educação do Campo, protagonizado pelos movimentos sociais, sindicais e populares do campo, Organizações Não Governamentais, universidade públicas e outras instituições, os quais têm evidenciado os inúmeros problemas que assolam a educação dos povos do campo e da cidade, defendendo uma proposta contra-hegemônica de educação e desenvolvimento para a sociedade brasileira.

É nessa direção de contra-hegemonia que está articulada nossa pesquisa, pois, ouvir os alunos e alunas do campo que estudam em escola da cidade, nos trouxe uma perspectiva diferente e pouco aproveitada no âmbito da implementação das políticas públicas educacionais voltadas para o campo. Os sujeitos que sentem na pele a dificuldade que é viver o deslocamento, todos os dias para acessar o conhecimento produzido e sistematizado no contexto escolar nos mostraram como deve ser visto e compreendido o campo. O “Conceito de campo hoje exige um olhar a partir do reconhecimento de sua complexidade histórica e contextual, além de relacional, dada sua vinculação originária com a cidade” (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p.14).

Como estudante de uma universidade pública, consideramos de suma relevância a pesquisa científica como um caminho para se apropriar do conhecimento de forma concreta, em particular sobre o campo, por isso, justifica-se a importância desse trabalho na formação de

um profissional da educação que se desafia a buscar novos paradigmas de como absorver esse conhecimento, pois a graduação, apenas, não propicia essa experiência de forma satisfatória. Por outro lado, entendemos a pesquisa como um movimento que pode contribuir para a construção de políticas igualitárias para os sujeitos do campo e da cidade e ajudar na transformação da realidade.

Feito esse diálogo introdutório, é importante situar previamente o leitor, que neste texto, que na sequência, expomos alguns elementos do caminhar metodológico e uma reflexão a partir das vozes dos interlocutores do estudo, ou seja, alunos e alunas do quinto e nono ano do ensino fundamental. E por fim, algumas considerações finais.

Caminhos metodológicos

A pesquisa foi de caráter qualitativo e, inicialmente fizemos um levantamento de referências bibliográficas relacionadas ao tema do subprojeto, que nos fundamentou para compreender como o problema de pesquisa estava construído em vários espaços de diferentes localidades. Além das referências sobre a temática da Educação do Campo, fizemos outras leituras sobre pesquisa em educação, sobre a técnica da observação, da entrevista e do grupo de discussão. Estudamos também no decorrer da experiência da Iniciação Científica, o livro Introdução ao Estudo do Método de Marx do autor José Paulo Netto (2011) que nos ajudou a compreender melhor as contradições da realidade e refletir sobre o que íamos encontrando no caminhar investigativo.

Quanto às técnicas/instrumentos de pesquisa, trabalhamos com a observação, diário de campo, grupos de discussões e entrevistas individuais. Tendo como base que nossos interlocutores eram crianças/jovens de 10 à 26 anos, tínhamos consciência que essas técnicas, poderiam sofrer alterações, a depender da inserção no contexto da pesquisa. Os interlocutores foram 32 alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino fundamental, matutino e 25 alunos do 9º ano vespertino.

Foram seguidos todos os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os responsáveis pelos os menores assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, os menores assinaram o Termo de

Assentimento do Menor, bem como, as demais exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia. O projeto do qual faz parte este estudo, foi aprovado conforme parecer nº 1.226.102 do CEP.

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, fizemos a imersão na realidade social (escola nucleada na sede do município de Guanambi) por meio de observação do cotidiano dos alunos nesse espaço, mas também fora dele. O pesquisador foi se inserindo no cenário da pesquisa de forma atenta para captar as impressões, as manifestações verbais e não verbais, os sentimentos, as angústias, as perspectivas, enfim, ver, ouvir e vivenciar. Os acontecimentos foram sendo registrados no diário de campo, que serviu também para registrar a dinâmica da realização dos grupos de discussões, como se deu o processo de interação pesquisador-interlocutores da pesquisa, os depoimentos dos alunos, bem com, as reflexões construídas durante todo processo de investigação.

Os grupos de discussões constituíram-se a partir do levantamento de informações sobre os processos formativos destes alunos do campo na escola da cidade. Os grupos foram realizados em dias diferentes, inicialmente com todos os alunos de cada turma e depois subdividindo-os para melhor interação com a proposta do instrumento. Utilizamos de elementos como vídeos, músicas e imagens para despertar nos grupos questionamentos sobre sua realidade escolar e social.

Identificamos que os grupos de discussões não seriam suficientes para sanar todas as nossas inquietações suscitadas pela realidade social e escolar dos alunos, então incluímos outro instrumento que foi a entrevista individual com alguns interlocutores que demonstraram maior criticidade sobre como aquele processo de nucleação interferia não apenas em suas vidas, mas em toda a dinâmica do meio rural.

Após o levantamento de informações com os alunos, fizemos as transcrições dos áudios que foram gravados nos grupos e nas entrevistas com o consentimento de todos os envolvidos, e então partimos para a leitura de todo material que foi analisado, conforme os objetivos do estudo.

Pautado nas categorias contradição e totalidade do materialismo histórico dialético, as quais são consideradas universais, é que fizemos o esforço de olhar e analisar os dados coletados,

todavia, temos consciência, das fragilidades do processo analítico considerando o pouco domínio deste método, mas entendemos que a Iniciação Científica como o próprio nome indica, é um início, e, portanto, buscaremos nos aprofundar no conhecimento.

Foi a partir desses instrumentos/ procedimentos/método que construímos nossa pesquisa de Iniciação científica e com eles conseguimos colher material suficiente para analisar e construir a discussão acerca do problema de pesquisa levantado, além do aprendizado metodológico que foi constante durante esse período começando na revisão bibliográfica até análise dos dados, despertando a vontade de ser um pesquisador da e na Educação do Campo.

Idas, vindas e o estar dos alunos do campo na escola da cidade: vidas invisíveis

Com a revisão bibliográfica concluída os sujeitos delimitados e a metodologia estruturada nós fomos a campo para dar o primeiro passo como pesquisadores. Tínhamos com certeza muitas dúvidas sobre como aquele processo se daria a partir daquele momento, e claro que muitas outras surgiram, mas o processo da pesquisa é de constante formação e adequação do pesquisador e sua metodologia ao seu objeto.

A primeira etapa foi a observação, pretendíamos observar os tempos das crianças dentro da escola e inclusive o caminho de ida e volta, delimitamos que começaríamos observando como se dá a chegada dos alunos e alunas que são do campo na escola urbana, como eles são recebidos, como era feito o acompanhamento até estarem dentro do prédio escolar. Tendo em vista que a Resolução Nº 1 do CNE/CEB (BRASIL, 2002, p.1) diz.

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

Logo por volta das sete da manhã chegam os primeiros ônibus escolares que somavam um total de 12. Foi possível notar que as crianças menores têm dificuldade para descer dos veículos e que muitas precisavam de ajuda dos maiores. Percebemos em um dos momentos de observação a presença de uma mãe que acompanhava seu filho pequeno. A partir dessa

dinâmica de sua mãe ter que acompanhá-lo surgiu uma inquietação. Quem cumpre as tarefas que aquela trabalhadora rural teria que cumprir durante toda essa manhã que ela passa sentada em frente à escola esperando seu filho? Isso remete para a questão de como a nucleação das escolas do campo, na sede dos municípios, atingem diretamente a dinâmica de funcionamento do campo, a vida cotidiana dos camponeses.

Campos (2006, p.5) argumenta o seguinte sobre os tempos da família e a escola.

Para começar, a escola é o único órgão público capaz de provocar impacto na rotina das famílias de forma quase permanente. A começar pelo cotidiano. Durante todo o ano letivo, muitos pais e principalmente as mães, organizam suas atividades diárias em função dos filhos que frequentam as aulas.

No entanto, pegando a situação da mãe, como exemplo, dinâmica da família poderia ser diferente se existisse uma escola no campo. Não precisaria ficar boa parte do dia sentada em frente à escola. Essa questão pode ser um indicativo, de que o processo de fechamento das escolas rurais e transferências dos alunos para escolas na cidade, não pode ser visto como algo positivo. O estudo realizado por Oliveira (2011) aponta que a política de fechamento das escolas rurais extrapola o aspecto pedagógico, das relações escolares, pois interfere na dinâmica das comunidades rurais, na vida das pessoas.

Nesse sentido, compreendemos que essa discussão está diretamente ligada ao debate do agronegócio que busca esvaziar o campo destruindo toda e qualquer perspectiva de vida que possa existir dentro dessas comunidades e para que ele possa se apropriar das terras agricultáveis e banir o povo camponês para as cidades. Essa política tem contribuído diretamente para esse esvaziamento do campo. Nos últimos 15 anos mais de 37 mil escolas foram fechadas⁴⁵ em todo Brasil, argumentos como o de melhoria na infraestrutura e nas condições didático-pedagógicas são utilizados pelos secretários de educação na tentativa de justificar a ação.

É importante destacar, que as pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre a questão da nucleação das escolas rurais, em sua maioria, estão nas regiões sul e sudeste. Foi possível notar a

⁴⁵ Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em 10 de Jan 2016.

escassez de pesquisas na região nordeste, de modo especial no estado da Bahia, o que é preocupante, pois no ano de 2014, a Bahia foi o estado em que mais fechou escolas no campo, totalizando um número de 872 escolas. As regiões nordeste e norte foram campeãs, totalizando 2.363 escolas fechadas.

Seguindo nesse processo de análise e reflexão a partir dos achados da pesquisa em diálogo com os teóricos e dados de outros estudos sobre a temática aqui em destaque, registra-se que no primeiro dia que entramos nas salas de aula nas quais fizemos as observações foi difícil identificar apenas olhando quem eram os alunos do campo e quais eram os alunos da cidade. Eram turmas bem homogêneas, mas ao se expressarem os alunos deixavam bem claro o seu lugar de pertencimento a partir de suas falas, seus gestos, o modo como contavam da sua casa “lá na roça é assim.” Todavia, percebemos que os meninos e meninas do meio rural querem se desligar dos estereótipos criados historicamente em relação ao campo, buscando-se “igualar” materialmente e visivelmente às crianças da cidade.

Outro ponto que ficou bem visível no decorrer da pesquisa, é que, apesar de não estarmos observando a aula na perspectiva de analisar como o professor da cidade trabalha com os alunos do campo, a sua proposta educacional, foi a falta de instrumentalização do professor, pois nada dentro da sala de aula remete às questões do campo. As crianças vivem o processo de nucleação, inseridas em uma escola da cidade que as tratam de forma homogênea sem observar suas especificidades, desligando-as da sua terra quando estão na sala de aula. Isso remete para a conhecida política e proposta educativa da educação rural.

Na Educação Rural, a ênfase era das políticas assistencialistas e, não havendo consideração pelas populações que ali viviam, as políticas tinham objetivos muito próprios, além de não atender aos problemas estruturais essenciais para a reprodução dessas populações, desenraizavam os sujeitos de seus territórios e comunidades, criando bases para sustentar a massificação dos instrumentos necessários ao avanço do capitalismo no campo. (MOLINA, 2014, p.85).

Disponibilizar para essas crianças uma estrutura física, um ônibus para elas se locomoverem até a escola se torna apenas mais um “favor” que o estado presta aos camponeses. Arroyo e Fernandes (1999, p.35) dizem que,

a escola nucleada pode ser uma forma de burocratização da educação. Uma forma de, insisto, de descolar a escola básica do que ela tem de mais rico, as raízes onde as crianças vivem e onde as crianças aprendem como trilharem suas vidas.

Essa situação não é tão simples como os gestores da educação pensam. Os ônibus escolares não transportam apenas alunos, são vidas que começam a ser transportadas para a escola desde muito cedo. Crianças de 4, 5 anos que têm que acordar, às 5 horas da manhã e pouco mais de uma hora depois precisam estar no lugar onde serão apanhadas pelo ônibus, pois nem todas moram próximas de onde o transporte escolar passa recolhendo-as.

Além de terem que acordar cedo, caminhar, sacolejar em um ônibus empoeirado e duro por um longo período de tempo, as crianças em sua maioria porta grandes mochilas com cadernos de 20 matérias e os livros que vão usar naquele dia. Nesse sentido, não há como dizer para um aluno desses que estudar é uma coisa fácil e que é direito dele. Segundo Oliveira e Campos (2012, p.241) “vários estudiosos vêm denunciando a nucleação de escolas como responsável pela dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência dos jovens e crianças do campo nas escolas.”

Existe uma presença muito forte da iniciativa do modelo capitalista intrínseca no ideário das crianças, foi perceptível isso na hora do intervalo em que elas iam para o portão da frente da escola comprar comida que alguns ambulantes vendiam. A escola dispõe de merenda apropriada, mas o fato de comprar o lanche no portão além de saciar a fome das crianças com quitutes que não se encontram todos os dias no campo, ainda oferecem o *status* de consumidor, não apenas de comida, mas consumidor da cultura urbana capitalista, de pagar para ter em pouco tempo e não precisar fazer.

Apesar de toda influencia urbana, da dificuldade para se chegar à escola, as crianças, principalmente as da educação infantil, não deixavam de ser crianças do campo quando estão na cidade. As brincadeiras eram diversas, não tivemos a oportunidade de acompanhar cada uma delas, pois seria necessário outro estudo com esse propósito específico, mas percebemos as crianças ocupando os espaços escolares para brincar de pega-pega, esconde-esconde, subindo nas arvores etc. Desse modo, compreendemos que a escola, mesmo sendo uma escola situada na cidade que recebe alunos do campo, precisa reconhecer essas crianças, as suas raízes, a sua cultura.

“Eu gostaria que essa escola aqui fosse um lugar que identificasse com a gente lá do campo, entendeu?”

Após realizarmos momentos de observações nas turmas que escolhemos para desenvolver o estudo, pensamos na caracterização dos grupos de discussões. É difícil fazer com que crianças que são comumente negadas ao direito da fala, se expressem livremente sobre determinado assunto, mas, aos poucos fomos conseguindo com que elas se soltassem e discutissem as questões colocadas nos grupos.

De início, queríamos saber como era a escola que existia lá na comunidade e uma aluna nos disse *“Uma sala sozinha, aí coloca muitos alunos tudo junto. Os de quatro anos até os de vinte anos, tudo junto numa sala sozinha”*. A partir dessa fala nós podemos identificar uma característica marcante da educação rural que era o sucateamento das escolas no campo na sua política assistencialista que incentivada pela industrialização do meio urbano deu ao campo o lugar do esquecimento.

Os anos de descaso pelos quais passaram a educação para o campo no país e o crescimento do êxodo rural geraram a existência de escolas pequenas, com quantidade reduzida de alunos e, conseqüentemente, com número pequeno de funcionários, sendo muitas vezes detectada somente a presença de um ou dois professores por escola. Essa situação deu espaço para que experiências como as nucleações escolares fossem iniciadas e ampliadas em todo país, pois se constituem em ações viáveis financeiramente para oferecer condições físicas e humanas de trabalho nas escolas do meio rural (SALES; PIMENTA, 2013. p.9).

As autoras trazem uma realidade que todos conhecem ou pelo menos todos foram ensinados a reconhecer e tê-la como natural e imutável. Os sujeitos do campo sempre receberam uma educação de migalhas, escolas sem as mínimas condições de funcionamento, que pudesse atender as demandas da comunidade. O estado capitalista se eximiu das obrigações de oferecer educação a todos e quando oferecia era uma adequação da educação que era ofertada às populações urbanas. Escola desestruturada sem investimento era a única escolha do camponês, a burguesia agrária de fato não se interessava pelo crescimento intelectual dos camponeses e ainda não se interessa.

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações. (RIBEIRO, 2012, p.295).

A formação para o trabalho, em especial o agrícola, no entendimento de Ribeiro, não faz parte do conjunto de preocupações do sistema capitalista, pois o trabalho braçal dos camponeses não precisa de escola para ser executado e muito menos ser melhorado, pois, conseqüentemente, se torna mais caro, o que na visão conservadora dos capitalistas, reduziria seus lucros.

Questionamos aos alunos: “Como vocês acham que deveria ser uma escola do campo na cidade?” Sem demora e sem pensar muito, um aluno respondeu de forma convicta:

Eu gostaria que essa escola aqui fosse um lugar que identificasse com a gente lá do campo, entendeu? Que fosse um lugar assim onde você poderia ter um convívio como se fosse sua casa, e aprender coisas novas, e também ensinar tivesse alguma atividade assim voltada para essa área da gente. (João, Grupo de discussão, 2016).

O que percebemos com a pesquisa é que, além de toda dificuldade para o aluno chegar à escola, ela ainda é um lugar que não tem as características das pessoas que ali estudam, é um espaço descolado da realidade dos sujeitos do campo. A escola na cidade é representada por João como uma instituição “*normal urbana*” que recebe alunos do campo, mas que não busca atender suas especificidades de forma satisfatória. Questionamos ainda como era a participação da comunidade na escola? Jaine respondeu que: “*tem pais que não tem condições de vir aqui, não tem como vir. Se fosse lá seria melhor, era mais fácil*”. O aluno Lucas, complementou: “*pai não queria vim fazer a matrícula aqui, professor.*” (Grupo de discussão, 2016).

A estratégia de nuclear as escolas das comunidades rurais no Brasil tem sido sustentada por gestores pelas alegações principais da melhoria da estrutura física para oferecer educação de qualidade, como mostra Carmo (2006) em uma pesquisa sobre nucleação das escolas

Ribeirinhas nos municípios de Breves e Curalinho no Arquipélago do Marajó/Pará. Nessa mesma direção vão os estudos de Miotto; Paiter (2011), Peripolli (2011), Vieira; Santos; Jesus (2012), Sales e Pimenta, (2013).

Por outro lado, não podemos esquecer que o descaso histórico do estado com a educação no campo criou nos próprios camponeses uma visão negativa em relação ao ensino ofertado aos seus filhos, e que perpetua ainda hoje de forma intensa na sociedade capitalista, inculcando na população camponesa que a escola da cidade é melhor. Todavia há divergência de opinião entre os alunos participantes da pesquisa sobre essa questão, como pode se observar a seguir.

Podia melhorar se tivesse uma escola na roça, né? Até pros menores, seria motivo de ser melhor (Paulo, Grupo de discussão, 2016).

Não. Por que não. É melhor estudar aqui do que lá na roça. Se fosse uma escola igual essa aqui... Mas se fosse uma sala só pros pequenos e grandes, aí não (Júlia, Grupo de discussão, 2016).

Mas se você fosse estudar lá você ia ter acesso outras coisas que você não tem aqui. Muitas coisas (Paulo, Grupo de discussão, 2016).

É evidente como a estrutura física é atraente para os alunos, e levando em consideração que o processo de nucleação no município de Guanambi se deu no ano 2005, muitas daquelas crianças não chegaram a conhecer as escolas das suas comunidades, pois muitas foram fechadas, abandonadas. Eles estão acorrentados na caverna da instituição urbana vendo as sombras da estátua que seria a existência de uma educação digna no lugar onde habitam. É uma realidade inimaginável, pois pegar um ônibus e ir para a escola na cidade já se tornou natural, difícil, mas natural.

Pautamos ainda no grupo de discussão sobre o que eles sentiam falta no trabalho do professor. E obtivemos alguns relatos interessantes que possibilitam a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da escola em questão.

Tem que falar da agricultura também, por que eles só falam de tecnologia, a gente sabe que estamos numa fase evoluída, por que toda aula, nos sabemos que é importante, mas falar da agricultura também é bom (Juliana, Grupo de discussão, 2016)

A escola precisa falar mais sobre o campo, por que tem gente que não conhece mesmo. A zona rural mudou, por que muitos não produzem

mais os alimentos. Tem um cara lá que passa vendendo produtos (Paulo, Grupo de discussão, 2016).

Uns tempos que minha mãe foi morar lá em São Paulo eu falava algumas coisas na escola tinha gente que nem entendia. A escola pode falar mais sobre o campo... Um menino de 10 anos chegou falando pra mim que nunca viu um cavalo, um boi (Juliana, Grupo de discussão, 2016).

Podemos analisar as falas a partir de duas perspectivas, a primeira, pessimista, pois a escola que essas crianças estudam é localizada na área urbana, mas pode ser considerada do campo, pelo quantitativo de alunos do campo que recebem, mas não faz com essas crianças se sintam camponesas quando estão dentro de suas instalações, assim como argumenta Ribeiro.

Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Assim, o trabalho produtivo articulado à unidade familiar que se envolve com este trabalho assume papel essencial no processo educativo de ingresso e participação ativa do camponês no corpo social. (RIBEIRO, 2012, p.296).

Assim, como a escola não contempla a realidade dos alunos do campo em sua proposta pedagógica, segundo as informações dos alunos, é possível inferir que o processo de nucleação retira essas crianças das tarefas com suas famílias durante o dia, por saírem muito cedo e ou por retornarem muito tarde. Não existe a organização de um calendário que contemple a época da colheita e essa não participação na rotina do trabalho campesino, pode contribuir para que as crianças deixem de construir suas próprias perspectivas de vida no campo, vendo a cidade como a única saída. Podemos constatar isso em suas falas.

Pesquisador: Onde querem morar no futuro?

Tipo assim, a profissão (atriz) que eu quero fazer, não dá pra morar lá. Quero ter uma casa lá, morar não. (Julia, Grupo de discussão, 2016).

Eu acho assim, se for pra comprar uma feira tem que vir pra cá, então é melhor morar aqui. Se for comprar qualquer coisa tem que vir aqui, aii morando aqui é só ir lá rapidinho e pronto, lá não. (Jéssica, Grupo de discussão, 2016).

Se for trabalhar aqui tem que ficar todo dia, vem trabalhar voltar e voltar de noite sozinha é perigoso. (Lavínia, Grupo de discussão, 2016).

Fico em dúvida, se era melhor morar aqui ou na roça por que tem coisas que são favoráveis na cidade, e tem umas que não. (Paulo, Grupo de discussão, 2016).

As crianças reproduzem o discurso do capital, discurso o qual são expostos nas mídias, conversas informais e infelizmente na escola, e ideologicamente constroem a imagem de campo que o sistema quer que elas construam.

E outra perspectiva é otimista, pois vemos crianças que mesmo expostas ao discurso urbanístico do capital se colocam criticamente contra essa forma de pensar e se reconhecem como sujeitos de direito, manifestam seu lugar de origem, inquietam-se para mostrarem que o campo está vivo e que a cidade pode aprender muito com o campo. Romper com o pensamento pessimista tem sido um grande desafio nas lutas pela implementação de um projeto popular de educação e desenvolvimento do campo no sentido de estabelecer novas relações sociais, políticas, culturais, educacionais e produtivas.

Considerações finais

Podemos concluir a partir da pesquisa realizada alguns fatores preocupantes para a Educação do Campo no contexto atual. O processo de nucleação visto como o salvador para os orçamentos das prefeituras, e conseqüentemente, para os cofres do estado burguês, ainda continua na velha política assistencialista, só passamos a mascarar melhor a dicotomia urbano - rural.

Uma parte da burguesia procura remediar os males sociais com o fim de consolidar a sociedade burguesa. Nessa categoria enfileiram-se os economistas, os filantropos, os humanitários, os que se ocupam em melhorar a sorte da classe operária, os organizadores de beneficências, os protetores dos animais, os fundadores das sociedades de temperança, enfim os reformadores de gabinete de toda categoria (MARX; ENGELS, 1985, p.41).

Tentar remediar os males do capital e disfarçar como ele avança para dentro do campo, fazendo toda a população camponesa viver sobre sua lógica é como a sociedade burguesa conciliadora de classes vem agindo, dando aos povos do campo uma alternativa de educação que mais aliena que emancipa, que transforma o paradigma da educação rural em uma realidade cada vez mais presente dentro das escolas no campo e da cidade que recebem alunos

do meio rural, deixando o homem do campo sem alternativa, desprovido daquilo que era seu conhecimento por direito, oferecendo uma única saída, se não a busca pelo urbano.

O estudo de Iniciação Científica me proporcionou uma nova maneira de ver o processo que é construído na educação no campo em muitos municípios brasileiros, e acreditamos que a partir dessa pesquisa não encontramos respostas, mas inúmeras inquietações referentes à vida dos povos do campo e de toda a classe trabalhadora. E como esse processo capitalístico interfere na gestão da escola e em suas relações diversas no contexto educacional. Questão que no atual momento venho debruçando sobre ela na experiência de Iniciação Científica.

Quero, por fim, dar voz mais uma vez a um participante da pesquisa, quando lançamos no grupo de discussão, a seguinte questão. Quem poderia resolver toda a situação da negação de direitos aos povos do campo?, Um aluno, enfaticamente, respondeu: “*Em primeiro lugar, o povo*”.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Por uma educação Básica do Campo, 1999,p.35. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º2.).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em:10 de mar de 2017.

CAMPOS, Judas Tadeu de. **A relação entre a escola rural e a cultura caipira**. GT: Sociologia da Educação / n. 14. [2006]. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT14-2131--Int.pdf>. Acesso em: 10 de mar de 2017.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de curralinho – arquipélago do Marajó**: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. (2016). Tese [doutorado]. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016. p.274.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro. 5 ed. Global editora 1985.

MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

MIOTTO, Giselle e; PAITER Leila Lesandra. **O Processo De Nucleação Escolar Em Irineópolis (SC): A Percepção Dos Sujeitos Do Campo.** (2011), Disponível em: <http://ieppecpb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2002/12.pdf>.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. et. al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p.237-244).

OLIVERIA, Ana Maria Vergne. **A nucleação de escolas rurais:** alguns apontamentos para reflexão. I ENCONTRO DE PESQUISA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA. 2011. (p.1-18).

PERIPOLLI, Odimar João e; ZOIA Alceu. **O Fechamento Das Escolas Do Campo: O Anúncio Do Fim Das Comunidades Rurais/Camponesas.**(2011),Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/viewFile/435/273>.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. (p. 295-301).

SALES, Suze da Silva, PIMENTA Alessandro R. **Nucleação de escolas do campo: a realidade de um processo consolidado em minas gerais.[2013].** Disponível em: <http://www.educampopb.com.br/IIEPPECPB2013/GT%20-%202/10.pdf>. Acesso em: 11 de mar. de 2017.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTIS, Aracy Alves. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? (Org.). In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTIS, Aracy Alves. **Infâncias do campo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (p.13- 22).

VIEIRA, Maria Leliana ,SANTOS, Maria Vanuzia Soares dos e; JESUS Sandra Santos de. **O processo de nucleação das escolas do campo no Município de Poço Redondo/SE.** (2012), Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_16/PDF/8.pdf.

EIXO TEMÁTICO: 3. Educação no Campo: Marxismo, Trabalho e Formação Humana

**A CENTRALIDADE DO TRABALHO EM PROJETOS NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CRÍTICA: O PROJETO CULTURA AMBIENTAL NO TERRITÓRIO
CAIPIRA**

Fábio Fernandes Villela

Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE,
da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, e-mail:
fvillela@ibilce.unesp.br

RESUMO

O texto aborda a centralidade do trabalho em projetos na perspectiva histórico-crítica, a partir do projeto de ensino-pesquisa-extensão intitulado: Cultura ambiental no território caipira. O projeto possui como objeto de estudo a história e os saberes tradicionais das mulheres do território caipira, tendo como referencial teórico-metodológico a teoria do valor-trabalho. Os resultados do projeto, apresentados neste artigo, são a elevação de escolaridade de jovens e adultos associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista.

Palavras-chave: Teoria do Valor-Trabalho; Pedagogia Histórico-Crítica; Território Rural Noroeste Paulista – SP; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Qualificação Profissional.

Introdução

O texto aborda a centralidade do trabalho em projetos na perspectiva histórico-crítica, a partir do projeto de ensino-pesquisa-extensão intitulado: Cultura ambiental no território caipira. O projeto possui como objeto de estudo a história e os saberes tradicionais das mulheres do território caipira, tendo como referencial teórico-metodológico a teoria do valor-trabalho. Os resultados do projeto, apresentados neste texto, são a elevação de escolaridade de jovens e adultos associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista. O texto está organizado da seguinte maneira: (1) o trabalho como categoria-chave na pedagogia histórico-crítica; (2) o trabalho das mulheres no território caipira; (3) projeto de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; (4) resultados; (5) considerações finais; e (6) referências.

1. O trabalho como categoria-chave na pedagogia histórico-crítica

A principal referência da pedagogia histórico-crítica é a centralidade da teoria do valor-trabalho de Marx, conforme demonstra Saviani (2012, 2011, 2007 e 2003). Para o autor, toda a educação está organizada a partir do conceito, fato, entendimento e realidade do trabalho: “o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 132). Portanto, o autor ancora a pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia de inspiração marxista (Cf. Saviani, 2011). No entanto, a centralidade da teoria do valor-trabalho de Marx está sob o fogo cruzado de perspectivas antagônicas nos dias de hoje.

Retomando o debate sobre a centralidade do valor-trabalho em Marx, desenvolvida em nossa tese de doutorado (VILLELA, 2013), observamos que, nos dias de hoje, há uma contraposição entre duas perspectivas que se articulam em torno da análise sobre a centralidade da teoria do valor-trabalho de Marx. A primeira defende que a “ontologia do ser social” se constitui em torno do trabalho e é, portanto, o principal modo de socialização dos sujeitos, tornando-se indispensável para o pleno desenvolvimento do ser humano, isto é, da sua omnilateralidade. Essa tese é defendida principalmente por Antunes (1999), Villela, (2011), entre outros autores.

O outro ponto de vista defende que o trabalho não era o fundamento dos “modos de socialização”. Segundo essa perspectiva, o trabalho não ocupa mais um lugar central nas sociedades industrializadas contemporâneas enquanto valor e peça central dos processos de

socialização. Temos uma perspectiva diametralmente oposta, conforme já expusemos em diversos trabalhos, especialmente em Villela (2014a).

Colocando a educação no contexto desse debate e, segundo nosso interesse, a pedagogia histórico-crítica também refuta a tese do fim da centralidade do valor-trabalho ao afirmar que o ponto de partida da humanização é a relação entre trabalho e educação e nessa relação há uma identidade (SAVIANI, 2011, p. 154). Uma das ideias-chaves da pedagogia histórico-crítica, de acordo com Saviani (2003, p. 13), é que a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O autor afirma que:

[...] os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2011, p. 154).

Ainda de acordo com Saviani (2007, p. 152-153), trabalho e educação são características essenciais que definem o ser-humano em sua totalidade. Para Saviani (2007, p. 152-153), trabalho e educação são atividades especificamente humanas, apenas o ser humano trabalha e educa. Para o autor, o homem está previamente constituído como ser que possui propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. A definição de “humano” em sua essência consiste em atribuir trabalho e educação ao “ser-humano”.

Conforme aponta Saviani (2011), a tarefa de uma pedagogia inspirada no marxismo implica em formular diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

2. O trabalho das mulheres no território caipira

A reorganização do trabalho educativo promovido pela pedagogia histórico-crítica, conforme aponta Saviani (2012), continua se desenvolvendo com a colaboração de diversos pesquisadores que vêm aprofundando teórico-metodologicamente as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como: didática (GASPARIN, 2013; GERALDO, 2009), psicopedagogia (SCALCON, 2002), ensino de ciências (SANTOS, 2005) e educação infantil

(MARSIGLIA, 2011), entre outros. Conforme Geraldo (2009, p. 72) argumenta, as 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 intitulado: “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 através do desenvolvimento de um projeto de trabalho docente-discente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, conforme Gasparin (2013). A questão principal é desenvolver, 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.

O projeto teve como objetivos gerais a compreensão da história e dos saberes tradicionais das mulheres do “território caipira”, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres, e como objetivos específicos a educação de jovens e adultos (EJA), especialmente das mulheres do “território caipira”. As razões que justificaram esse projeto foram: a inclusão produtiva das mulheres e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais e as possibilidades de ações para a inclusão produtiva das mulheres do “território caipira”. Teve 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, possibilitando novas aprendizagens (Cf. Villela, 2016a).

O objetivo deste trabalho é abordar a história e os saberes tradicionais do noroeste paulista – SP, tendo como categoria-chave o trabalho das mulheres. As culturas e os saberes tradicionais, conforme aponta 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. “Comunidades tradicionais” são 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”: comunidades, em grande parte de meeiros e parceiros, que sobrevivem em nichos entre as monoculturas do sudeste e do centro-oeste, desenvolvendo atividades agropecuárias em pequenas propriedades, destinadas à subsistência familiar e ao mercado. Diegues (1999, p. 40) distingue as seguintes populações tradicionais não indígenas: caiçaras, caipiras, babaçueiros, jangadeiros, pantaneiros, pastoreio, praiheiros, quilombolas, caboclos/ribeirinhos amazônicos, ribeirinhos não amazônicos, varjeiros, sitiantes, pescadores, açorianos, sertanejos/vaqueiros.

O autor indica, em um mapa, a localização aproximada do território dessas populações, salientando que, no caso dos caipiras, restaram somente alguns enclaves onde elas subsistem. Diegues (1999, p. 40) ressalta 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 dessa peculiaridade cultural, foram selecionadas duas escolas parceiras que se encontram em uma região em que parte dos habitantes se identifica 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 e, às vezes, também costuma-se incluir a mesorregião de Araçatuba e a microrregião de Lins. É formada 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). Essas informações foram retiradas de Noroeste (2014).

Do ponto de vista do trabalho das mulheres inseridas nesses territórios, a dura realidade se estende para além dos afazeres domésticos cotidianos (Cf. Dantas, 2013 e 2010). Todos os dias, elas precisam garantir a sobrevivência de sua família. O objetivo geral é compreender as histórias de vida dessas mulheres e seus saberes, procurando colocar em primeiro plano a visão que as mulheres têm do trabalho, do meio ambiente, da família, da sexualidade e de suas relações sociais, inseridas no “território”, em nosso caso, 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 dessas mulheres. Através dessa proposta, se dará visibilidade à condição humana dessas mulheres e será possível compreender e valorizar o conhecimento, a diversidade cultural e os saberes tradicionais construídos nesse território denominado de “caipira” por Diegues (1999).

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. Para Diegues (1999, p. 30), conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração⁴⁶.

Um exemplo de “saber tradicional” da “agricultura familiar” está presente nas cozinhas do “território caipira”. A cozinha é um microcosmo da sociedade, fonte inesgotável de saberes históricos, e suas produções podem ser consideradas como “patrimônio gustativo da sociedade”. Conforme demonstra Santos (2011), esses “saberes” permitem destacar as identidades locais e regionais; certos pratos podem ser considerados como bens culturais, como lugares de memória, como patrimônio imaterial. Para o autor, uma síntese sobre as cozinhas brasileiras busca explicar influências de culturas alimentares a partir de duas realidades: a autêntica cultura alimentar local e regional e a cultura alimentar oriunda da civilização externa, influenciadora. Tais contatos e simbioses revelam relações e trocas complexas de diferenças, afirmadas e reafirmadas em fecunda assimilação, que redundam numa certa mestiçagem da comida brasileira. Dada essa visão do “saber tradicional” e nosso interesse em investigar o trabalho de mulheres no território caipira, avançamos por meio da pesquisa de alimentos e seus preparos feitos por mulheres caipiras.

O “território caipira” é marcado por “uma civilização do milho”, conforme aponta Marins (2004, p. 1-3). Para o autor, na alimentação paulista, a permanência dos saberes dos nativos sempre foi característica marcante. A origem indígena das mães de grande parte das famílias pioneiras, bem como a onipresença de escravas vindas dos sertões fazia com que o cozinhar estivesse presente nas casas ou nas caminhadas pelos interiores selvagens, marcado pelo paladar dos nativos. Mandioca e milho dividiram o pódio no cotidiano das famílias do litoral e do sertão.

Ainda segundo Marins (2004, p. 2), iguarias de milho apiloado ou macerado nos monjolos, uma marca registrada das populações paulistas, eram marcantes nas vilas do

⁴⁶ Para muitas dessas sociedades, também incluídas as caipiras, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social. Nesse sentido, para estas, não existe uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o natural e o social, mas sim um continuum entre ambos.

planalto paulista, a 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 mesmo 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).

A proposta foi utilizar os parceiros-agricultores do projeto de extensão universitária como foco de intervenção pontual de uma “acupuntura territorial” e visa, em 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 nessa primeira etapa de desenvolvimento do projeto foi a Horta Mandalla de Ipiguá (SP), cidade distante 19 km de São José do Rio Preto. O que é a Horta Mandalla de Ipiguá? “Mandala” significa círculo mágico, concentração de energia, e é considerada universalmente, como o símbolo da integração e da 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, sendo que cada um deles representa um dos planetas do sistema solar⁴⁷. O objetivo é a qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na região noroeste paulista, fortalecendo a “agricultura familiar”, que consiste na exploração de uma parcela de terra, tendo 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. Projeto de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica

Nos espaços criados de EJA, conforme aponta Dantas (2013), é relevante que se trabalhe os “saberes tradicionais” dessas populações. Segundo a autora, é primordial que as informações sobre as habilidades e competências dessa comunidade envolvam reflexão, tanto individual como coletiva, pois é esse exercício que permitirá às mulheres e aos homens se reconhecerem como sujeitos do seu contexto social e cultural, os quais, com essa certeza, poderão ser capazes de desenvolver novas relações de inclusão produtiva e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais.

Diante desse contexto, o trabalho em andamento procura integrar os saberes e analisar a complexidade desses saberes, especialmente das mulheres que constroem conhecimentos e

⁴⁷ Para maiores informações sobre uma horta orgânica do tipo mandalla, conferir Flores (2016).

os repassam de geração a geração. Para tanto, é utilizada a experiência de EJA desenvolvida no âmbito do “Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos” (doravante, Peja - Unesp). O Peja - Unesp (criado na Unesp no ano de 2000, na época, vinculado ao Programa Unesp de Integração Social Comunitária, da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX) tem o objetivo de 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, bem como a de professores com a visão de “educadores populares”. (Cf. Villela; Tenani e Silva, 2014; Villela et al., 2007 e Villela, 2016c)⁴⁸.

Do ponto de vista da EJA, é utilizado um “projeto de trabalho” (Cf. Kaspchak; Gasparin, 2013). Optou-se pelas possibilidades metodológicas do trabalho com projetos, devido à riqueza de material acumulado sobre EJA em comunidades rurais. Dentre as diversas opções de trabalho com projetos, destaca-se: “projetos de ensino”, “projetos de trabalho”, “projetos da aprendizagem”, “temas geradores”, “metodologia do complexo temático”, entre outros (Cf. Hernández e Rodrigues, 1998). Dessa forma, as metodologias de trabalho com projeto permitem maior flexibilidade de estratégias, viabilizando uma aprendizagem que de fato corresponda 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, 2014b). Esse projeto foi desenvolvido como recurso didático e ferramenta no ensino de sociologia para os alunos do curso de pedagogia da Unesp de São José do Rio Preto (SP), doravante Rio Preto, e estendido, posteriormente, para escolas que manifestaram interesse em desenvolver tópicos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esse trabalho utiliza a metodologia de blog, um *website* frequentemente atualizado, por meio do qual os conteúdos aparecem em ordem cronológica inversa. Podem conter textos, imagens, áudios, vídeos e animações. Esta 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 intitulado: Território caipira: uma civilização do milho (Cf. Villela, 2016b). Vejamos, a seguir, alguns resultados.

4. Resultados

⁴⁸ 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.

No final de 2016 realizamos o curso de extensão semipresencial intitulado: Território caipira: uma civilização do milho (Cf. Villela, 2016b), momento central do projeto de trabalho, conforme mencionado acima. O módulo presencial foi desenvolvido em sala de aula (Ibilce/Unesp) e na Horta Mandalla e o módulo de ensino à distancia (Ead) foi realizado no blog de aula: Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural (Villela, 2004b). A justificativa é desenvolver ações para a inclusão produtiva das mulheres do “território caipira” através da valorização de produtos locais. O curso teve diversos módulos: 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, 2014b).

O módulo “Manejo da Cultura do Milho” do curso foi ministrado pelo engenheiro agrônomo Oliver Blanco. A ideia central desse módulo foi a 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, estado São Paulo, os quais estão resgatando uma antiga tradição do milho. Os agricultores de Cunha (SP) resgataram uma antiga tradição do milho 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 é um momento do desenvolvimento do projeto de trabalho, baseado na didática da pedagogia histórico-crítica, proposta por Gasparin (2013). Segundo essa perspectiva teórico-metodológica, o ponto de partida diz respeito ao nível de desenvolvimento real do educando (especialmente das mulheres), a prática social inicial; o segundo momento, constitui o elo entre a prática social e a instrumentalização, isto é, a problematização; o terceiro relaciona-se às ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, denominado instrumentalização; o quarto, a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social, a catarse; e o quinto e último, 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, expressa a passagem de uma visão caótica da realidade ao conhecimento científico proporcionado pelo

projeto, onde se infere a realidade através de novas formas de pensar (Outras postagens podem ser conferidas em: Villela, 2014b). 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), conforme 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

Ceci e Reinaldo nos receberam na horta Mandalla em Ipiruá, 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.

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.

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.

Foi muito valiosa a visita à horta e poder conhecer a sábia Ceci e sua família!

Participante M.

16/12/24 01:15

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.

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, 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 ultimo 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 mergulha-se 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, contribui 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 indica a superação do senso comum em direção à consciência filosófica. A escrita deixa 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 contribui para novas relações de ensino e aprendizagem e 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.

5. Considerações finais

Podemos destacar como principais conquistas desse trabalho: (1) 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; (2) 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; (3) a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais, especialmente da região noroeste paulista, considerando as práticas da economia solidária; (4) o fortalecimento de organizações econômicas, contribuindo para a inclusão produtiva e para o desenvolvimento sustentável e solidário do território caipira.

Por fim, cabe destacar (5) a contribuição para a produção e sistematização de metodologias inovadoras de Educação de Jovens e Adultos (EJA). 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 é 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.

6. Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

BLANCO, Oliver H. N. Milho crioulo “Cunha”. **Blanco agricultura: consultoria e acompanhamento técnico para o envolvimento dialógico da agricultura orgânica no Brasil**. Net, Araçatuba-SP, 2013. Disponível em: <<http://oextensionista.blogspot.com.br/2013/05/milho-crioulo-cunha.html#.Vl6-hr9yzQ9>>. Acesso: 02 dez. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). Decreto nº 6.040, de 07 fev. 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.

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.

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.

DANTAS, Vanda M. C. S. 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.

_____. **Nas marés da vida**: histórias e saberes das mulheres marisqueiras em Natal – RN. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Xavier de Almeida. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

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

FLORES, Letícia. **Horta Mandalla de Iguá - SP**. Net, São José do Rio Preto – SP, 2016. Disponível em: < <https://awebic.com/cultura/horta-organica/> >. Acesso em 20 jan. 2016.

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

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

GERALDO, Antonio Carlos 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, Sérgio B. **Caminhos e fronteiras**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KASPECHAK, M.; GASPARIN, J. L. Projeto de trabalho docente-discente: uma expressão da práxis. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá. Net, Maringá, 2013. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/62.pdf >. Acesso em 02 dez. 2015.

KOMESU, Fabiana C.; TENANI, Luciani E. Práticas de letramento/escrita em contexto da tecnologia digital. **Eutomia** (Recife), v. 1, p. 1-15, 2010.

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

MARINS, P. C. G. A vida cotidiana dos paulistas: moradias, alimentação, indumentária. In: SETUBAL, Maria Alice (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, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MORAES, Dênis de. Imaginário social e hegemonia cultural. **Website Gramsci e o Brasil**. Net, Rio de Janeiro, 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.

SANTOS, C. R. A. dos. **A comida como lugar de história**: as dimensões do gosto. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 54, p. 103-124, jan./jun. 2011.

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

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

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

_____. Marxismo e pedagogia. Intervenção na Mesa IV – Teoria Marxista e Pedagogia Socialista, integrante da programação do III EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo). Salvador, 14 de novembro de 2007. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art02_41e.pdf >. Acesso em 21 jan. 2017.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007, p. 152-165.

_____. O choque teórico da Politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 22 Jan. 2017.

VILLELA, F. F.; 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.

VILLELA, Fábio Fernandes. 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. Net, 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.

_____. As cidades do intelecto coletivo: a indústria da construção civil, suas novas tecnologias e modos de socialização In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. 1 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014a, v. III, p. 141-161.

_____. Centro virtual de estudos e culturas do mundo rural. **Projeto de Extensão Universitária**. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex. Net, São José do Rio Preto – SP, 2014b. Disponível em: < <http://www.cecmundorural.com.br/> >. Acesso em 27 fev. 2015.

_____. **Indústria da construção civil e reestruturação produtiva**: as novas tecnologias e seus modos de socialização construindo as cidades contemporâneas. São Paulo: Livrus, 2013. ePUB disponível em: < www.livrus.com.br >. Acesso em 21 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**. Site do evento disponível em: < <http://www.raisp.com.br/> >. Acesso em 01 jul 2014.

_____. Práticas educativas comparadas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina. **Revista Nera**, Ano 14, n. 19, Jul./Dez. 2011. Disponível em: < <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1802> >. Acesso em 26 jan. 2017.



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

EIXO TEMÁTICO:3. Educação no campo: Marxismo, Trabalho e Formação Humana

**APORTES Y REFLEXIONES DESDE LA CONCEPCIÓN BIOPOLÍTICA DE
FORMACIÓN DE MAESTROS EN DISEÑO TECNOLÓGICO. UNA EXPERIENCIA
COLOMBIANA.**

Oscar Antonio Holguín Villamil

INSTITUIÇÃO E EMAIL: **Universidade Federal de São Carlos**

Oscar.holguin@gmail.com

RESUMO

En el documento se presentan las reflexiones que ha posibilitado el desarrollo de la coordinación académica del programa de licenciatura en diseño tecnológico ejercida por el autor durante los años 2011 a 2014, que en el marco de la práctica pedagógica de los estudiantes, permitieron establecer apropiaciones, juicios y acciones de estudiantes y docentes, en particular para el ejercicio educativo en formación o continuado, que se adopta consiente o inconscientemente sobre la categoría conceptual Foucaultiana de biopolítica presente en las relaciones entre docentes, estudiantes y directivos docentes y que son el referente de la educación en tecnología para la Colombia del posconflicto y en permanente tensión. Los programas de formación de maestros para el campo de las ciencias y las tecnologías constituyen escenarios de importancia para la consecución de los objetivos de desarrollo del milenio, que deben educar en valores otros y contemplar el cuidado y protección del medio y del otro en perspectiva educación biopolítica que garantice la convergencia entre diseño, tecnología y sociedad como acción pedagógica de los licenciados en diseño tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), con miras al aporte de los futuros profesionales educadores para mediar frente a las lógicas de la globalización capitalista.

Palabras Claves: Diseño Tecnológico, Educación, Biopolítica.

*[...] ya se va acercando
nunca tiene prisa
viene con proyectos
y bolsas de semillas [...]*

Mario Benedetti (1986)

Reflexiones preliminares

La necesaria apropiación del concepto de la biopolítica en Michel Foucault y las perspectivas de producción de conocimiento en la formación de maestros adoptados en su lógica de

complejidad, demanda el esfuerzo por interpretar los puntos y momentos de convergencia que una experiencia de educación en tecnología aportó a la manera de dispositivo pedagógico y que constituye el ejercicio de interacción y tensión entre los sujetos que conforman la comunidad educativa al interior de la escuela y de la licenciatura en diseño tecnológico, que se considera constituyen aportes por una parte al fenómeno transformacional de los programas de licenciatura en Colombia a partir de las directrices ministeriales recientes y por otra a las problemáticas vivenciales del licenciado en formación. La ruta que se propone para desarrollar la temática se compone, en primer lugar de las definiciones de carácter general del concepto de biopolítica, como parte del constructo teórico que sustenta de manera tácita el trabajo de la práctica pedagógica de los licenciados en diseño tecnológico. En segunda instancia, se matizan las aportaciones que Michel Foucault hace a la construcción del concepto y su actualidad, aplicabilidad y vigencia. Para el tercer segmento se aborda sucintamente la emergencia de un nuevo concepto de biopolítica, en función de la perspectiva de la educación en tecnología y desde la perspectiva del diseño tecnológico, en el cual se consideran los desarrollos de investigación liderados por Orlando Fals Borda, que tienen su punto de partida en el trabajo comunitario y en la educación popular y de los campesinos, vinculados al desarrollo de diversas disciplinas del conocimiento con la perspectiva de la investigación acción participante y que a título de perspectiva epistemológica del autor de esta reflexión, constituyen un segmento de trabajo importante y plataforma metodológica sobre los cuales se pueden construir comprensiones emergentes e importantes en la formación de maestros en tecnología con perspectiva de visión biopolítica. Para la parte final se propone a manera, de conclusión un necesario acercamiento de la concepción biopolítica desde su aplicación en los procesos formativos de licenciados como una alternativa posible de la educación en tecnología.

Sobre la biopolítica. Aproximaciones

De acuerdo con López (2013), el concepto de biopolítica “a partir del siglo XVIII, se ejerce de forma positiva sobre la vida, vale decir, sin reprimirla ni anonadarla sino, por el contrario, haciéndola consistir, dándole entidad, optimizándola”. Desde la perspectiva construida por Michel Foucault, que caracteriza los elementos constitutivos de un sistema social y político excluyente jerarquizante y marginalizador, perspectiva que en el siglo XX y en lo corrido del siglo XXI, se ha posicionado como una de las grandes corrientes de pensamiento en tanto que permite apoyar conceptualmente en la comprensión de las diversas formas de control en que hoy funciona utilitariamente la sociedad a través de la asignación a las instituciones de

poderes que restringen y condicionan las formas en que los sujetos conviven. A través de la construcción del concepto biopolitizador, Foucault realiza la explicación de todo el entramado de la estructura social de las sociedades modernas en las que ya no es el hombre el que domina las estructuras de la realidad, como planteó Descartes, sino que son las estructuras de poder las que dominan y sujetan al ser humano cuando se descubren las capas adoptadas por las dinámicas de poder y en la forma Heideggeriana traen-ahí, y des-cubren (1926) la forma como son ejecutadas.

La concepción Biopolítica como dispositivo, “la emprende con la vida biológica misma, esto es, con el hombre como ser viviente o, mejor, con la especie en tanto comprende a la totalidad y multiplicidad humana. Nada se interpone entre sus tecnologías y el fenómeno natural de la soberanía” (LÓPEZ, 2013, pag. 6) y de manera simultánea se ocupa de reflexionar las consecuencias sociales y políticas de la biotecnología, de la biomedicina y de la ingeniería genética, que son causales de la reflexión biopolítica para Foucault.

Así, se persigue que el diseño tecnológico en su acepción amplia, de proceso de formación en y para la tecnología pueda encargarse a través de las acciones que profesores y estudiantes ejercen en sus prácticas pedagógicas en torno a la reflexión de la tecnología como dispositivo que complementa la interpretación de las distintas problemáticas educativo-políticas que se encuentran inmersas en el mundo de la vida de la escuela, y en esa medida redescubrir sus potenciales aportes susceptibles de adaptación didáctica a los procesos de diseño curricular de los programas de licenciatura en aprovechamiento de la coyuntura actual de reforma curricular a los programas de formación de licenciados en Colombia.

Foucault y la biopolítica

Según el filósofo, en la dinámica social es posible identificar a las disciplinas y la biopolítica como tecnologías de poder cuyo nacimiento se da en el siglo XVIII. La biopolítica, tiene como objetivo la gestión de la vida y busca reproducir las condiciones bajo las cuales existe una población; por su parte las disciplinas se apropian y encapsulan la acción diversificada del sujeto mediante el encierro de su cuerpo en espacios acotados con el fin de adiestrarle y aumentar la fuerza que le caracteriza, de amplificarla frente a las limitaciones que le son propias al cuerpo. Es así como la categoría teórica de población supone para Foucault el reconocimiento de las características que le son naturales al estudio de la biopolítica. La característica inicial es que el fenómeno biopolítico es fundamentalmente un problema político que se encuentra secundado por la idea de la producción histórica y finalmente la

característica instrumental que como tecnología representa un procedimiento del estado, dicha característica, constituye el dispositivo de control y reproducción de fuerzas y de poder que visibiliza la biopolítica y que Foucault percibe exclusiva de la especie humana. (Foucault, 2006:220).

Desde estas características el estado se totaliza. Puesto que la región demanda administración, el estado aparece con visibilidad en la acción de los sujetos. El campo en donde se despliega, está constituido por las relaciones políticas de poder y de fuerzas no necesariamente equiparables. Aparecen así las instituciones y entre ellas la policía en el “legítimo” ejercicio de la fuerza por mantener el control y el orden. Se pasa imperceptiblemente para el sujeto de una sociedad disciplinaria a una sociedad de control a la naturaleza biopolítica del nuevo paradigma de poder según la fórmula de Foucault “hacer vivir, dejar morir” (LÓPEZ, 2013, pág.5).

El dominio efectivo del poder sólo puede darse cuando se ejecuta sobre toda la vida de la población cuando por fuerza constituye una función vital que cada sujeto apoya de manera voluntaria. En este paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, se logra establecer plenamente la intensidad con que se da la relación entre las fuerzas sociales. Así, el control sobre los individuos no se ejerce solamente a través de la mente, de la conciencia o de la ideología; también se ejerce en la física del sujeto, en su cuerpo.

De conformidad con los planteamientos Foucaultianos, lo hasta aquí planteado sobre la biopolítica, constituye aquellas tecnologías de poder que cambian de forma, puesto que la condición de seguridad es un instrumento, es una técnica de estado que implica educar a los individuos en su dimensión de sujeto político, como medio de control y mantenimiento de todas las estructuras del poder; entre ellas la biopolítica, que como nueva tecnología del poder, se instala no en el sujeto o en la sociedad, sino en la población que es la instancia última del problema político. Entre los instrumentos que adopta la biopolítica para introducirse socialmente como norma instaurada, se encuentran las mediciones y los estándares globales que aseguran la regularización, la normatización del modelo cuerpo-organismo-disciplina-instituciones y población, procesos biológicos-mecanismos reguladores-estado (FOUCAULT, 1990).

El concepto de Biopolítica en relación con la Educación IAP

La Biopolítica, vinculada a los procesos de educación popular aunque con la perspectiva de la emergencia de las relaciones de poder entre las dinámicas sociales no es nueva, en tanto se asume su origen en tiempos de los trabajos de pedagogía de la liberación Paulo Freire, se reconoce que comenzó a apropiarse en los sectores de la sociología educativa con Durkheim y de la educomunicación con Freire y Barbero, pero que aún hoy no logran suficiente correlación con la conceptualización Foucoulitiana por considerar que se sale de las concepciones tradicionales de los conceptos de política que tienen un arraigo fuerte en occidente y siguen demarcando las fronteras de distintas miradas sobre el quehacer de la política y su relación con el aparato educativo.

Así, en el caso Latinoamericano, pero de nacionalidad Colombiano Orlando Fals Borda, fue desde la década de los setenta y hasta su fallecimiento hace una década en el año 2008, representó para la educación popular un atributo de sentido e investigación en el campo y que aun cuando no se le escucho dentro de sus reflexiones adelantar algún tipo de conexión con la perspectiva de la biopolítica, resulta interesante como desde algunos planteamientos se apoya para el desarrollo de sus tesis en el desarrollo de un paradigma emancipatorio sobre la participación del sujeto, en la comunicación inclusiva de empoderamiento y ejercicio horizontal del poder, que en suma conforman la que podría ser nombrada una nueva mirada sobre la biopolítica, que por sus propios contenidos es significativa para los sistemas educativos y para la formación de profesores del campo de la tecnología igualmente representa un aporte importante.

Si bien este enfoque de participación y emancipación surgió simultáneamente en diferentes países del continente Latinoamericano desde realidades y contextos institucionales variados; en la educación popular se dieron encuentros ideológicos entre sujetos, procedimientos, metodologías e ideologías que coincidieron en sus posturas críticas hacia el sistema social de la época, como tareas fecundas para los procesos que brindaban la opción del cambio positivo hacia la construcción de un estado social de derecho entre los grupos que sufrían las consecuencias de inequidad del orden establecido desigual e injusto; pero insertándose en sus realidades para establecer un diálogo entre el saber académico y el conocimiento del contexto y del medio. Según Fals Borda la praxis de la participación, como la biopolítica Foucoulitiana se encuentra afectada por las dinámicas de ejercicio del poder desde escenarios dictatoriales, desde exilios ideológicos, y afectados por el diseño de políticas desarrollistas, de movimientos de renovación del credo religioso en virtud de la estructuración de un estatuto epistémológico para el campo de la educación popular y de la acción participante, a partir de los cuales se

esperaría que los sujetos por si mismos estuviesen a la manera de capacidad instalada, en condiciones de generar conocimiento, pero en una perspectiva crítica y participativa. Para Fals Borda la producción de conocimiento no es neutral, siempre responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social; por ello, el autor sugiere que “es necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad” (FALS BORDA, 1980).

Pierre Bourdieu desde la perspectiva de habitus que hoy adoptan los sujetos de frente a las problemáticas que la sociedad plantea y que supone adquirir otras estrategias, más creativas para solucionar los problemas que históricamente se le han presentado a la especie humana, sostiene que es necesario para el éxito escolar, nivelar las desigualdades tanto naturales como de dotes que el sistema educativo formal está incapacitado para reconocer. Afirma Bourdieu que: “Tanto en la enseñanza propiamente dicha cuanto en la selección de los que se muestran aptos, el profesor no reconoce más que alumnos iguales en derechos y en deberes” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, 101).

En este recorrido sobre la perspectiva biopolítica en relación con la perspectiva de la educación popular se hace obligatoria la referenciación a la perspectiva social de la escuela de suecia, que como escenario que dio inicio a los procesos de descentralización y que se produjo en la Suecia de los años 90, en la que denomina Inger Enkvist de “municipalización” como una nueva perspectiva pedagógica para la educación participante que se descentraliza y que brinda la oportunidad de la acción de los sujetos que refieren a las relaciones entre educación y política; se postule el favoritismo por los cambios, en medio de manifestar que los hijos de padres que viven en los denominados “hogares buenos”, a los que se les atribuye el primero de los sentidos del concepto biopolítico de acción de poder puesto que van a ser los dominantes y elevar a aquellos sujetos escasamente dotados desde el punto de vista de la actitud y del conocimiento, que vienen a ser los dominados. Ese descentramiento de la experiencia del país sueco, abre el compás de oportunidades a que suceda un fenómeno de poder descentrado en el que los sujetos teóricamente capacitados irían a aprender menos pero, de manera análoga irían a enriquecerse en conocimiento humano y en capacidad de colaboración. En este modelo de descentramiento y municipalización en la escala que va de la escuela, al estado en el dinamismo de la política popular; los sujetos participantes reciben de la comunidad el apoyo de las clases dominantes, pues los sujetos que participan, tienen como función y sentido velar por el bienestar de todos y para lograrlo se halla enfrentado a la

necesidad de conseguir la mejor educación para todos. (UNESCO, 1996) (UNESCO, 1990) (UNESCO. Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, 1990) (UNESCO, NACIONES UNIDAS, UNICEF, BANCO MUNDIAL, 2015)

La concepción de una educación para el pueblo, popular; dirigida a la construcción de conocimiento de la tecnología y de la formación de maestros con perspectiva biopolítica nueva, supone la interconexión armónica del mundo de la vida en la escuela con todas aquellas manifestaciones de la cotidianidad del sujeto; el trabajo, el deporte, el placer y por supuesto, la academia como búsquedas a las cuales todo sujeto en el mundo tiene derecho.

La experiencia de la educación en tecnología...El telón de fondo

La conceptualización biopolítica lograda constituye en el caso de la formación de maestros con énfasis en la tecnología, el dispositivo pedagógico y cultural, que desde la didáctica y desde el diseño curricular pertinente al interior de los sistemas educativos; aporta en la construcción de rutas que hacen dialogar a profesores y a estudiantes de los programas de licenciatura inspiradas en la necesidad de modernizar el acceso de las nuevas generaciones a las realidades de los círculos de poder y a la posibilidad de que en estos círculos el proceso dialógico de la nueva biopolítica que en las tensiones propias del acto educativo, de gestión vertical; puede ser concebida como un modo de acercamiento analítico a la dimensión social particularmente de la tecnología que tiene por objeto adentrarse en el proceso en el que el ordenamiento de cada forma de vida tiene lugar. Así, se construye en la ruta a la cual se alude el interrogante natural ¿Cuáles son las características que demanda un proceso de formación en el que se forme para aprender a convivir con la tecnología en el cual el diseño supone la región epistemológica en la que el sujeto materializa las ideas y dialoga con los otros y con lo otro?.

Desde la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), se ha procurado dar respuesta a este interrogante a partir de la apropiación del sentido constructivista o positivo de la biopolítica en la cual profesores y estudiantes en formación se ponen en tensión y que de acuerdo con Alberto Martínez Boom, desde que el papel de la pedagogía se reduce a un simple saber instrumental que establece reglas y procedimientos con los cuales el maestro traduce el discurso del conocimiento en contenidos para la enseñanza, pero que entra en contradicción con el sentido de la pedagogía o en palabras de Martínez, con

el saber pedagógico que como conjunto supone la enseñanza, la infancia, la escuela, el conocimiento, es decir el proceso de transformación del sujeto en la sociedad; es decir significa responder al cuestionamiento desde la idea de una pedagogía de la tecnología, desde su perspectiva de puente tendido desde el diseño de situaciones pertinentes y de currículos que se comunican a la manera de vasos comunicantes y resiste a la perspectiva de la biopolítica como acción del poder, de la microfísica que Foucault describió como aplicación de la fuerza y de la lucha para manipular con las tecnologías (dispositivos) que la escuela dispone para ello; para desde la pedagogía de la tecnología, pasar a la construcción de la red del concepto nuevo u otro de biopolítica, en el cual, aparece el cuidado de la vida, del otro y de lo otro, como parte de un modo de vida que se puede implementar en la cotidianidad de la escuela, del maestro y del estudiante en la correlación del ejercicio de la red del poder.

La máxima expresión de la nueva fuerza de poder que penetra la vida en todas sus manifestaciones, es el paradigma instrumental de la tecnología que cuenta a su favor con la perspectiva de un capitalismo globalizado, en el que la destrucción de la naturaleza por el hombre y por su descontrol, por la dimensión predominante de la sociedad consumidora. La participación de los sujetos en este paradigma desdibuja su conciencia al interior de la escuela que con responsabilidad social, está en la obligación de crear las estrategias de formación para controlar la destrucción del medio ambiente, y para educar al sujeto en su ego alimentado en la tradición de su centralidad, toda vez que así en palabras de Foucault, el sujeto se obliga a sujetarse al ejercicio del poder y a la dominación de los otros sujetos y de lo otro existente en la naturaleza, que como se expresó en líneas anteriores son considerados inferiores y para ello, la escuela es el más expedito de los instrumentos, aunque paradójicamente, sea también el único medio para controlar esta situación.

El que se há expuesto, constituye el escenario de participación en que se desarrolló la experiencia de formación de maestros para el área de tecnología en el marco de la licenciatura en diseño tecnológico de la Universidad Pedagógica nacional y como escenario susceptible de educación en la perspectiva biopolítica para ejercer el poder de la razón y de la reflexión que conlleva la producción de conocimiento desde la tecnología y desde el diseño como medio y estrategia de aquella. De cara a este reto de formar formadores con perspectiva biopolítica y en la tensión que representa para los profesores, mudar la tradicional formación vertical, para adoptar la perspectiva del proceso formativo de pares u horizontal, resulta en acción de poder como bien lo expresó hace más de veinte años Gabriel García Márquez al convocar al país en los siguientes términos:

*" [...] nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos. En lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas. y contraría la imaginación. la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que **la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.**" (GARCÍA MÁRQUEZ, 1996)*

En virtud de lo expuesto, es dable pensar que el trabajo adelantado entre los años 2011 y 2014 en desarrollo de la gestión académico administrativa del programa de Licenciatura en Diseño Tecnológico, hacia la reflexión de las prácticas de maestros en formación inicial y de maestros en formación continuada, para que adoptara la perspectiva biopolítica, demandó la sensibilización del diagnóstico sobre el estado reflexivo sobre lo estético, lo emocional; que lamentablemente siempre es visto como accesorio por las dinámicas de cientificismo que se adopta en los programas de formación en los que prima la mirada positivista del saber sobre la tecnología, su didáctica y su pedagogía. El lector tendrá la autoridad moral para cuestionar si esta reflexión aparece apenas obvia, puesto que el hecho de que se encuentre en el terreno de lo simple; no la hace menos importante dentro de los límites del lenguaje de la razón defendida entre otros por Nietzsche (1983), Heidegger (1926; 2005) y Foucault (2007).

La perspectiva biopolítica de formación de maestros del área de tecnología es una forma expresiva del afecto por el otro y por lo otro, es una relación sensible que a decir de Francisco Tonuchi, debe ser la expresión del amor por educar, o desde la perspectiva de Savater, es el valor de educar, en tanto, solo con amor y con valor ha quedado expuesto, que se puede adoptar la perspectiva biopolítica al interior de un sistema educativo que tradicionalmente en Colombia, se ha caracterizado por su rigidez.

La adopción de un modelo de educación biopolítica en el marco de la gestión de reformas a los programas de formación en licenciaturas, por ahora puede que sea visto a la manera de un saludo a la bandera, a la manera de una utopía, en particular porque dentro de la perspectiva de la educación popular se presentan aún tendencias positivistas que riñen con la lógica instrumental de la educación para las tecnologías, es decir, centrada en su apropiación digital básicamente. Pero, solo con la utopía de las relaciones horizontales de poder gestadas entre Profesores-Estudiantes-ecología-medioambiente y articulada a todos los demás sistemas sociales que afectan la educación, será posible superar la visión latente y el peligro de actuar como islas, por lo contrario, si se adopta en el futuro la lógica de la afectación constante de

todo el devenir social y en él, de los procesos de aprendizaje de la tecnología en convivencia, se ayudará a cultivar en cada estudiante la responsabilidad social y ecológica, más allá, del interior de las aulas, que a decir de Benedetti (1986), *“es lento pero viene, el futuro se acerca, despacio pero viene”*...

Referencias

BENEDETTI, Mario. La nariz contra el vidrio: **Lento pero viene**. In: BENEDETTI, Mario. Preguntas al azar. 1. ed. [S.l.]: Casa Del Libro, 1986. p. 87-88. v. 1.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica**. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 2. ed. Av. Hidalgo 47-b, L: Laia S.A., 1996. cap. 1, p. 39-109. Disponível em: <<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

BOURDIEAU, Pierre.; PASSERON, Jean Claude. Capital Cultural y Comunicación Pedagógica. In: BOURDIEAU, P.; PASSERON, J. C. **La Reproducción. Elementos para una Teoría del sistema de enseñanza**. Madrid: Popular, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Educación y Sociología**. 5. ed. Barcelona: Península, 1975.
FALS BORDA, Orlando. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. In: SALAZAR, M. **La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Universidad Nacional de Colombia**. Madrid: Popular, OEI, Quinto Centenario, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del Yo y otros textops afines**. Barcelona: Paidós Iberica, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la Biopolítica. Curso del College de France**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la Autonomía**. Sao Paulo: Paz y Tierra, 2004.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **La Proclama: POR UN PAÍS AL ALCANCE DE LOS NIÑOS**. In: COLCIENCIAS, PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA et al.(Org.). **Colombia al filo de la oportunidad**. 1996. ed. CONSEJERIA PRESIDENCIAL PARA EL DESARROLLO INSTITUCIONAL. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA: TERCER MUNDO EDITORES, 1996. p. 24-28. v. 1. Disponível em: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf>. Acesso em: 04 out. 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Ser y Tiempo**. Todtnauberg, En La Selva Negra, 8 de Abril de 1926: Edición Digital De: [Http://www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl), [SF]. 448 p. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

HEIDEGGER, Martin. **¿Qué significa pensar?** Madrid: Trotta, 2005.

INGER, Enkvist. **La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia**. Disponível em: <<http://www.lsi.upc.edu/~conrado/docencia/nueva-pedagogia.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

MARTINEZ BOOM, Alberto. **Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la Pedagogía**. Disponível em: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_04arti.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LÓPEZ, Claudia. La biopolítica según la óptica de Michel Foucault. Alcances, potencialidades y limitaciones de una perspectiva de análisis. **El Banquete de los Dioses. Revista de filosofía y Teoría Política contemporáneas**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 11-137, Noviembre 2013-Mayo 2014 2013. ISSN 2346-9935.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral. In: NIETZSCHE, F. **Obras Completas**. Sao Paulo: Victor Civita, 1983. p. 42-52.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. **Razones para la Esperanza**. Colombia. 2011.

SAVATER, Fernando. **El Valor de Educar**. España: Ariel, 1997.

UNESCO. **Declaración Mundial de Educación para Todos**. Jomtien, Tailandia: Unesco, 1990.

UNESCO. **"La Educación Encierra un Tesoro"-Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI**. París-Francia. 1996.

UNESCO. FORO CONSULTIVO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. **Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de Aprendizaje**. Nueva York. 1990.

UNESCO, NACIONES UNIDAS, UNICEF, BANCO MUNDIAL. **Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos**. Incheon. 2015.

EIXO TEMÁTICO: 3. Educação no campo: Marxismo, Trabalho e Formação Humana

AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE OS ANOS DE 2000 E 2015

Andrea Margarete de Almeida Marrafon
Instituto Federal do Sul de Minas
andrea.marrafon@ifsuldeminas.edu.br

Dilsilene Maria Ayres de Santana
Universidade Federal do Tocantins
dilse@uft.edu.br

Klívya de Cássia Silva Nunes
Universidade Federal do Tocantins
klivia@uft.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo mapear e discutir o conhecimento científico produzido no âmbito da educação para o meio rural no Brasil, especificamente sobre as escolas multisseriadas entre os anos de 2000 e 2015. Para tanto, pretendemos responder à seguinte questão norteadora do trabalho: Quantas pesquisas estão sendo desenvolvidas sobre as escolas multisseriadas e de que forma essa temática está sendo tratada teoricamente pelos pesquisadores? Destarte, o foco principal do trabalho foi identificar as principais produções, as abordagens teóricas e apresentar os pontos e contrapontos desses estudos para a educação rural. A pesquisa teve a abordagem quantitativa e qualitativa e como fonte de pesquisa no Brasil a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Banco de Teses e Dissertações da Capes. Conforme nossa expectativa, o número de estudos encontrado foi muito baixo em relação ao quantitativo geral de Teses e Dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação no país. Nossa hipótese para esse baixo quantitativo é a de que pesquisas relacionadas às escolas multisseriadas têm como condicionantes a dificuldade de acesso às informações sobre as unidades escolares, uma vez que o banco de dados do INEP, comumente utilizado pelos pesquisadores, não quantifica a oferta da Educação Básica em salas multisseriadas.

Palavras-chave: Educação no Campo. Escolas Multisseriadas; Mapa das Produções Científicas.

1. Introdução

Este texto apresenta os resultados preliminares da tarefa confiada às autoras pelo GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, da Universidade Federal de São Carlos, do qual as autoras participam: a de mapear a produção acadêmica em Teses e Dissertações no Brasil, entre os anos de 2000 e 2015, que abordem a oferta da Educação Básica no meio rural em salas multisseriadas. A pesquisa insere-se no esforço intelectual do GEPEC de aprofundar as discussões e os estudos sobre a temática em face da persistência da existência da oferta da Educação Básica por meio dessa organização escolar; embora desconhecida e silenciada nos cursos de formação de professores.

O estudo decorre, também, das inquietações do GEPEC com a existência de um imaginário social em virtude do qual a organização escolar, em salas multisseriadas, explicaria o baixo desempenho acadêmico dos estudantes oriundos dessa forma oferta de organização escolar. Oferta essa que tende a desaparecer com o fechamento das escolas localizadas no meio rural. As salas multisseriadas constituem uma realidade em todo o globo; mas, no Brasil, essa realidade aparenta fazer parte de uma educação do período Imperial, longínquo; ou se imagina que essas salas existam apenas dos municípios pobres situados em locais ermos, perdidos na imensidão territorial deste país. É essa realidade que pretendemos apreender, a partir do mapeamento da produção acadêmica em teses e dissertações publicadas no período de 2000 a 2015.

Assim, este texto tem por objetivo mapear e discutir o conhecimento científico produzido no âmbito da educação para o meio rural no Brasil, especificamente sobre as escolas multisseriadas, no período proposto. Para tanto, pretendemos responder à seguinte questão norteadora do trabalho: Quantas pesquisas estão sendo desenvolvidas sobre as escolas multisseriadas e de que forma essa temática está sendo tratada teoricamente pelos pesquisadores? Nesse momento, o nosso foco de interesse tem como ponto principal identificar as principais produções, as abordagens teóricas e apresentar os pontos e contrapontos desses estudos para a educação rural.

Conforme nossa expectativa, o número de estudos encontrado foi muito baixo em relação ao quantitativo geral de Teses e Dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação no país. Encontramos somente 95 trabalhos. Nossa hipótese para esse baixo quantitativo é a de que pesquisas relacionadas às escolas multisseriadas têm como condicionantes a dificuldade de acesso às informações sobre as unidades escolares, uma vez que o banco de dados do INEP, comumente utilizado pelos pesquisadores, não quantifica a oferta da Educação Básica em salas

multisseriadas. Talvez também possamos atribuir ao desinteresse da área da Educação por estudar uma realidade que, em tese, tende a desaparecer do cenário educacional pelo próprio desenvolvimento social e por questões econômicas, mesmo que haja toda uma mobilização de setores do movimento pela educação no/do campo, capitaneado pelos movimentos sociais e sindicais rurais, que, de forma geral, lutam para que nenhuma escola rural seja fechada.

Nesse sentido, o presente estudo traz o mapeamento de 95 produções acadêmicas entre os anos de 2000 e 2015 evidenciando o quantitativo de produções que tomaram o tema: escolas multisseriadas em análise ou em objeto de estudo, bem como os estudos que foram produzidos e em quais abordagens teóricas estão alicerçadas. Para tanto, tomamos como base de pesquisa as teses e dissertações produzidas no Brasil e disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

O artigo divide-se em duas partes: a primeira trata da educação no meio rural, mais especificamente da oferta da educação escolar em turmas multisseriadas fazendo uma abordagem histórica e discutindo elementos da presença ausente na historiografia da educação; na segunda parte, demonstramos por que vias caminham as produções acadêmicas em Teses e Dissertações, para que se tenha uma ideia geral de onde se fala e do que se fala sobre a oferta da Educação Básica no meio rural em salas multisseriadas.

2. Educação escolar no meio rural: presença ausente na historiografia da educação.

Os estudos realizados através da história da educação indicam que os antecedentes da organização escolar em salas multisseriadas assentam-se sobre a prática pedagógica empregada pelos jesuítas no século XVI. A forma de organização dessas escolas não seria outro senão a já existente na Europa: agrupamento de crianças e adultos. Mas a precariedade da educação escolar que aqui era implementada não se assemelhava ao ensino de Primeiras Letras na Europa.

A pesquisa de Bittar e Ferreira Jr. insere-se num esforço intelectual de enfocar a catequese e o teatro jesuítico como formas de educação no século XVI, com a intenção

de “entender a manifestação do geral, ou seja, a formação da Nação e do Estado, com base na materialização do particular” (BITTAR, FERREIRA JR., 2011, p. 172). A presença das práticas educativas dos jesuítas indica a indução de sociabilidades voltadas à construção de um projeto de sociedade e de Nação.

No entanto, não é o modelo de educação implementado pelos jesuítas o antecedente da referência da organização escolar em salas multisseriadas, mas sim a educação destinada aos indígenas, posto que, havia outro modelo de educação destinado aos filhos e descendentes dos portugueses. Percebemos, pois, que esse modelo é “marca” da prática pedagógica dos jesuítas no Brasil, que para cá vieram para implementar a educação cristã considerada imprescindível ao projeto da empresa colonial (BITTAR; FERREIRA Jr., 2011, p. 174).

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, antes da institucionalização do *Ratio Studiorum* — prescrição curricular e dogmática cristã que deveria dirigir o trabalho educativo dos jesuítas em Portugal, nas Ilhas e nas colônias do além-mar, que ocorreu em 1599. Em sua prescrição, havia o suposto de que os aprendizes já deveriam estar alfabetizados, pois não havia a prescrição da oferta das “escolas do bê-á-bá”. Seguramente, os portugueses e seus descendentes eram alfabetizados em casa, com instrutores particulares (BITTAR; FERREIRA Jr., 2011). Os indígenas chegavam às escolas em grande desvantagem, em virtude do processo de aculturação que viveriam até o abandono ocorrido posteriormente.

Em decorrência de questões estruturais, os jesuítas foram expulsos do Brasil e de todo o Império português. Na perspectiva da modernização do Reino, uma grande reforma ocorreu na qual se insere a Reforma da Educação com a regulamentação das aulas régias, ofertadas de modo avulso, que aconteciam, geralmente, nas casas dos aprendizes. Observamos, pois, a marca da educação excludente e elitista que ainda se encontra presente na oferta da educação escolar nos dias atuais. No entanto, essa Reforma evidencia, de certo modo, a ideia de que o Estado é que deveria cuidar da oferta da educação escolar.

A Reforma da Educação, no período colonial, devidamente prescrita para formalizar a educação escolar, prevendo seleção de professores, remuneração etc. ficou, por muitos anos, apenas prescrita nas instruções reais. No Brasil, somente após a aprovação do Subsídio Literário foi possível a dotação orçamentária para essas aulas avulsas. Certamente, as famílias abastadas já contavam, desde a expulsão dos jesuítas, com aulas particulares a suas próprias expensas.

Foi somente no período Imperial que a precária oferta da educação escolar ao povo consta da pauta da renovação do ensino, embora os esforços tivessem se limitado a elaboração de leis, decretos — enfim, ao campo das intenções. Sobre a educação escolar no período do Império, entre 1823 e 1866, Saviani (2006), com a intenção de identificar a presença e o significado da pedagogia daquele momento, apresenta o período como de significativa efervescência, com discussões acerca da educação pública, o que resultou na Assembleia Constituinte de 1823, na promulgação da lei das escolas de Primeiras Letras e na promulgação do Ato Adicional à Constituição Imperial, que transferiu para as províncias as escolas das Primeiras Letras, marcando, assim, a descentralização das responsabilidades dos entes federados em relação à instrução pública. Ao poder central caberia a responsabilidade pela educação escolar primária na cidade sede, à época a cidade do Rio de Janeiro.

Segundo Saviani (2006), a política educacional do período de 1854 a 1867 traz como elemento o que caracteriza o princípio da obrigatoriedade do ensino e o debate fértil sobre a instituição de um sistema nacional de ensino. A efervescência e a prescrição legal deixaram-nos como legado a educação escolar como pauta de modernização, de importante instrumento de construção da Nação, ainda um Império, independente de Portugal.

É interessante observar os fatos que levaram o poder Central a induzir o Ato Adicional de 1834, que muito legado deixou à história da educação no Brasil no que se refere ao aprofundamento das diferenças de oferta, acesso e qualidade da educação nas diversas regiões do país. Conforme Saviani, no século XIX:

[...] a Comissão de Instrução Pública entrou em acordo e cumpriu a tarefa que lhe havia sido atribuída implementando a Lei de 15 de Outubro, que determinava a criação de “escolas de primeiras letras”, que fixava em seu artigo 1º que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. [...] Para efeito nesta discussão, no entanto, chamo atenção para os artigos 2º e 15º, que definiam, consecutivamente: as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. [...] Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster. Desta forma o ensino multisseriado foi oficialmente adotado no Brasil, apesar de não haver na referida lei qualquer menção à palavra pedagogia — devido às diversas discussões e discordâncias em relação a este termo naquele momento histórico (2006, p. 5371).

Saviani (2006) afirma que o ensino multisseriado é oficialmente regulamentado no Brasil, bem como o método Lancaster, apontado como muito positivo na medida em que instruíu um grande número de pessoas a baixos custos. No entanto, os relatórios dos inspetores afirmavam que tal método apresentava muitas deficiências e, em vez de enfrentar os desafios postos por essa realidade, o Poder central transferiu aos governos provinciais a competência para administrar o então Ensino Primário e também o Secundário.

As escolas com turmas multisseriadas existem oficialmente, como política de organização da educação escolar, desde o Império, quando se aplicava o método Lancaster ou método de ensino mútuo ou, ainda, ensino com o auxílio de estudantes exercendo a função de monitores na instrução elementar. Nota-se a presença ausente da oferta da educação escolar quando nos deparamos com a literatura na área da história da educação brasileira que não traz apontamentos acerca dessa organização da Educação Básica que persiste ainda nos dias atuais.

Se a situação da oferta da educação elementar em salas multisseriadas era de muita precariedade no período Imperial, os ideais republicanos da contribuição da educação na construção da Nação republicana não foram suficientes na garantia da educação pública obrigatória por parte do poder público, pois a escola gratuita e de qualidade para todos ainda não se fez realidade de fato. Segundo Saviani (2013, p. 171-172) a educação elementar foi o centro da reforma geral da instrução pública paulista, empreendida em 1892, na qual a grande inovação ficou a cargo dos grupos escolares instituídos para que, num só prédio de até dez salas de aulas, fosse possível atender a obrigatoriedade do ensino, diferente das escolas isoladas ou avulsas, multisseriadas e unidocentes.

A instituição inicial dos Grupos Escolares ocorreu no Estado de São Paulo e, rapidamente, difundiu-se para outras regiões do país, ou seja, como uma escola com salas de aulas regidas por um professor que ministrava aulas a um grupo de alunos no mesmo estágio de aprendizagem, também conhecida por escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos estudantes era feito de acordo com o grau ou série em que se encontravam. Tal organização implicava uma progressividade de aprendizagem levando os alunos a cursarem, gradativamente, as diversas séries que compunham a escola primária.

Saviani nos alerta, ainda, sobre as limitações de tal organização escolar que chegou junto com os discursos alvissareiros da República e permanece até os dias atuais, conformando a educação escolar do que hoje chamamos de Educação Básica. Quanto ao significado pedagógico da implantação dos grupos escolares, esse autor afirma que:

[...] por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”, o que acarretava “o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso”. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava (SAVIANI, 2013, p. 174-175).

Devemos registrar que a escola graduada produziu algo muito caro à pedagogia: o trabalho coletivo. Essa realidade não era possível nas escolas isoladas. Embora a divisão do trabalho se estabeleça no interior da escola a ponto de, atualmente, precarizar o trabalho docente, a escola graduada possibilitou a realização do encontro dos profissionais da educação, bem como a realização do trabalho coletivo. Mas, sob a égide do capitalismo a questão da educação do povo não será pautada, a não ser na instrumentalização necessária à reprodução do capital.

A oferta da educação escolar em salas multisseriadas ainda persiste nos dias atuais; no entanto o movimento de fechamento dessas escolas anda na contramão da garantia da oferta da educação escolar para todos. Cada vez mais, os povos do campo migram para a cidade, diminuindo a densidade demográfica no meio rural. Aos povos que vivem e trabalham no meio rural, o direito à educação constitui-se com a mesma natureza indicada por Saviani ao definir o trabalho educativo como “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 1991, p. 21).

Apoiado em Gramsci, Saviani (1991, p. 103) define a escola como “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, e não do saber

espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular”. Desse modo o poder público deve garantir o acesso à educação escolar a todos. Não bastam leis para garantir o direito à educação. Elas já existem. É necessário construir escolas e garantir que sejam equipadas com todo o instrumental necessário à realização do trabalho educativo.

Sendo assim, o processo de fechamento das escolas unidocentes/multisseriadas no meio rural acabam por distanciar as famílias das escolas e a obrigar a criança a percorrer longas distâncias para acessar a nova escola. A oferta da educação escolar no meio rural está longe de atender aos interesses e às necessidades da população que lá vive e trabalha — pois atendem, sobretudo, aos princípios básicos da economicidade.

3. Mapeamento das Produções Acadêmicas (2000–2015)

Após a sintética exposição da presença ausente na historiografia da educação brasileira da oferta da Educação Básica em escola multisseriada no meio rural, procuraremos mostrar que essa presença e ausência ainda persistem, ilustrados nas produções acadêmicas de teses e dissertações na área de Educação. Para tanto, utilizamos, como base para o levantamento de dados (a pesquisa), o Portal de Periódicos da Capes⁴⁹ e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD⁵⁰.

Utilizando o descritor “escolas multisseriadas”, encontramos volume significativo de estudos que, a partir do ano 2000, se elevam em quantidade. No entanto, no cômputo geral das produções acadêmicas, esse quantitativo não tem expressão significativa: apenas 59 produções acadêmicas, entre teses e dissertações. O aumento da produção acadêmica, no ano 2000, coincide com o período de maior acirramento do fechamento das escolas multisseriadas. Podemos inferir que o aumento na produção acadêmica, a partir do ano 2000, vincula-se à inserção da oferta da educação no meio rural nas pautas das discussões das políticas públicas, pelo fato da crescente

⁴⁹ Oficialmente lançado em 11 de novembro de 2000, na mesma época em que começavam a ser criadas as bibliotecas virtuais e quando as editoras iniciavam o processo de digitalização dos seus acervos. Com o Portal, a Capes passou a centralizar e a otimizar a aquisição desse tipo de conteúdo, por meio da negociação direta com editores internacionais (http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=100) Acesso: 30.04.2016.

⁵⁰ Essa Biblioteca digital, lançada no fim de 2002, foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira – BDB, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas – FINEP. Seu objetivo é reunir, em um só portal de busca, as Teses e Dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior (<http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>) Acesso: 30.04.2016

industrialização da cidade e do campo, exigindo um nível de especialização, principalmente, aos que residem na cidade.

Além dessa condição, outra hipótese refere-se à presença e à pressão capitaneada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o levante “Por uma Educação do Campo”. Por outro lado, o número de estudos encontrados em relação ao conjunto da produção acadêmica revela ainda incipiente o quantitativo que toma as escolas multisseriadas como tema de estudo ou que esse esteja permeando temas de estudos mais específicos. Parece-nos que isso ocorre, em parte, por considerarem sem relevância estudar a oferta da educação escolar no meio rural, pois são poucas as escolas lá presentes e as poucas que ainda resistem, com o tempo, não existirão. Há de se destacar a política de financiamento de pesquisas no país, como relatado por Damasceno e Beserra (2004, p. 77), que afirmam: “a escassez de estudos na área é também fruto da dificuldade de financiamento de pesquisas e da relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita”.

Diante das questões problematizadas pelas pesquisas, vemos que elas pouco contribuem no enfrentamento para que as escolas rurais permaneçam atendendo aos filhos de trabalhadores e garantindo-lhes a mesma escolarização dada à elite, em vez de políticas que priorizam o fechamento dessas escolas.

Dos 59 registros, nos bancos de Teses e Dissertações da Capes e do BDTD, o maior número de pesquisa concentra-se nos anos de 2011 e 2012, com nove produções nas diversas regiões do país em cada um dos anos. A região que se destaca com o maior número de produções é a região Sudeste do país com 20, seguida da região Sul, com 16.

Quadro 1 - Quantitativo de Produções Acadêmicas por Região e Instituição (2000 a 2015)

Categoria	Ano de defesa	Região	Instituição	Nº de Dissertações e Teses	Total
Escolas Multisseriadas	2000	-	-	-	-
	2001	-	-	-	-
	2002	-	-	-	-
	2003	Sul	UEL	1	1
	2004	-	-	-	-
	2005	Norte	UFPA	1	1
	2006	Sul	UFRGS	1	1
		Sudeste	USP	2	2
		Nordeste	UFBA	1	2
			UFRN	1	

	2007	Sul	FURB	1	1
		Sudeste	UFSCar	1	2
			UNICAMP	1	
	2008	Sul	UFSC	1	1
		Nordeste	UFC	1	1
		Norte	UFPA	1	1
	2009	Sudeste	UFMG	1	3
			UERJ	1	
			UNICAMP	1	
		Nordeste	UFMA	1	1
		Norte	UFAM	1	2
			UFPA	1	
	2010	Sul	UFPEL	1	1
		Sudeste	UNESP	1	1
		Nordeste	UFRN	2	2
		Norte	UFPA	2	2
	2011	Sul	UFSC	1	3
			UNISINOS	1	
			UTP	1	
		Sudeste	PUC - SP	1	1
		Nordeste	UFPB	1	2
			UFS	1	
		Norte	UFPA	1	2
			UEPA	1	
	2012	Sul	UNISINOS	1	3
			UPF	1	
			UTP	1	
		Sudeste	UFU	1	2
			UFF	1	
		Nordeste	UFS	1	2
			UNEB	1	
		Norte	UFPA	2	2
			UNAMA	1	
	2013	Sul	UEL	1	2
			UFRGS	1	
		Sudeste	UFSCar	3	5
			UNICAMP	1	
			UNITAU	1	
	2014	Sul	UNIOESTE	1	1
		Sudeste	MACKENZIE	1	4
			UFMG	1	
			UFSCar	1	
			UNESP	1	
	2015	Sul	FURB	1	2
			UNISINOS	1	
		Sudeste	UFMG	1	1
		Norte	UFAM	1	1

Fonte: Pesquisa realizada no Portal CAPES e BDTD pelas autoras (2016)

Se considerarmos o recorte priorizado por nós com os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, podemos considerar

que, na trajetória das produções acadêmicas e de acordo com o descritor que utilizamos — escolas multisseriadas —, obtivemos os seguintes dados: no governo de FHC (PSDB) não houve produção, no governo Lula (PT) e no governo de Dilma (PT), ambos no primeiro mandato, houve certo avanço nas pesquisas, o que pode ser explicado em virtude da trajetória histórica do nosso país, saída de um governo militar ditatorial, para um governo “democrático”. Com isso, certas políticas sendo viabilizadas para a área rural, com pressão dos movimentos sociais, começaram a ser gestadas, especialmente a de julho de 1998, em Luziânia-GO, com a primeira “Conferência Por uma Educação Básica do Campo”, culminando no I ENERA. Essa conferência rendeu vários frutos para o caminho da visibilidade da educação ofertada no meio rural, mesmo com sua presença e ausência nesta trajetória de conquista de políticas públicas.

Posteriormente, o Movimento pela Educação no e do Campo toma força e vem se constituindo um dos principais movimentos para a educação do campo. Fato é que as políticas posteriores têm a marca da luta pela educação para o trabalhador rural, como se vê no Plano Nacional de Educação de 2001 e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002. Esse movimento de luta pela garantia da oferta da educação escolar no meio rural vem despertando interesses em diversos segmentos da academia. Mas, é importante frisar que as produções ainda são incipientes para se conquistar um espaço de pesquisas que contribuam no fortalecimento das escolas do campo multisseriadas.

É importante destacar que, nos anos de 2013 a 2015, acontece um decréscimo nas produções nas academias, que podemos juntar ao fato das atuais políticas de fechamento das escolas. Isso poderia até nos levar a pensar que as escolas não são necessárias para a zona rural, visto o crescente êxodo e a transformação desse espaço.

Por outro lado, vale ressaltar que, durante esse período de governos, o Brasil passou por reformas administrativas e políticas, de ajustes fiscais e estruturais com base nas orientações do Banco Mundial e na conjuntura política e econômica adotados pelo neoliberalismo, tendo como agenda a contenção dos gastos públicos, o que configura, de certo modo, as permanências/continuidades das políticas desenvolvidas pelo governo Lula, assim explicado por Dalila Andrade Oliveira (2009, p. 198): *O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior.*

A educação do Campo, no Governo Lula, constituiu num espaço de fortalecimento, mas também de continuidade das políticas anteriores, que, por meio de

um maior diálogo e proximidade com os movimentos sociais, possibilitou a articulação de um grupo permanente de trabalho sobre educação do campo, tendo como consequência positiva o efeito cascata para os Estados e Municípios. Vale ressaltar que, no Governo de FHC, o carro chefe para a educação no meio rural e, em especial, para as salas multisseriadas era a proposta que já se tinha — o Programa Escola Ativa, o qual passou por alterações teórico-metodológicas no Governo Lula, em virtude de pressões e, no Governo de Dilma, acabou por se encerrar. Para contribuir com a educação no campo aconteceram novas (re)configurações, sobretudo com o Programa “Escola da Terra” e com a promoção da formação continuada de professores que atendem as escolas multisseriadas. Parece-nos que esse novo Programa traz uma continuidade dos anteriores, mas como se trata de um Programa recente, não foram encontradas pesquisas que o tome em estudo ou análise.

As produções, de modo geral, apontam para a precarização do trabalho docente e pela falta de infraestrutura das escolas, por um currículo desconectado com a realidade do campo, como mostram as pesquisas realizadas na região Norte do país, tendo como principal instituição a Universidade Federal do Pará – UFPA. Na região Nordeste do Brasil, as pesquisas caminham para a investigação das práticas docentes, trazendo como ponto central a organização da educação para a qualidade do ensino, estas questões tratadas foram encontradas na Universidade Federal do Maranhão – UFMA e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Já na região Sul, destacamos o trabalho da Universidade Estadual de Londrina – UEL que aborda um estudo de caso de 52 famílias atingidas por barragens, relatando que os pequenos agricultores eram atendidos em suas necessidades educativas por escolas rurais precárias, semi-isoladas e com salas multisseriadas, pobres em resultados pedagógicos e sociais.

Já na região Sudeste do país, as pesquisas apontam para a formação docente, dando os primeiros passos para um trabalho que contemple a especificidade para a realidade aqui trabalhada e que se respalda na concepção da Educação do Campo, fruto do curso da Pedagogia da Terra e do Programa Escola Ativa, com o apoio de uma Educação Libertadora, como é o caso da pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Os dados levantados indicam, de modo geral, que as escolas multisseriadas são pensadas a partir do modelo da educação urbana, o que propõem as políticas educacionais dos sistemas de ensino são desconectadas das propostas daqueles que defendem a educação do e no campo e, nesse sentido, são inadequadas para as

necessidades do trabalhador rural. Dentro das temáticas trabalhadas pudemos observar que a maioria delas faz referência ao Programa Escola Ativa, quanto à política de formação de professores, gestão, metodologia e organização escolar.

Considerações Finais

A importância dos estudos e das pesquisas na área da Educação brasileira, com vistas ao aprofundamento e à busca por compreender profundamente as investigações realizadas no seio das universidades. Ao colocar-se no meio da cisão que caracteriza a sociedade capitalista — de um lado conservar e reforçar a situação da classe dominante, de outro, impedir que as aspirações populares continuem sendo frustradas —, será colocada a importância da educação e da escola frente às determinações do capital.

Para compreender a escola e a educação escolar, seja ela ofertada no meio urbano ou rural, as pesquisas acadêmicas são fundamentais, uma vez que, por seu intermédio, abrem-se possibilidades de discutir acerca das problemáticas que permeiam o chão da escola e, sobretudo, o papel que a escola exerce na manutenção ou na superação de um sistema político-econômico em uma sociedade capitalista como a nossa.

Os principais desafios identificados pelos pesquisadores apontam a precariedade da oferta da Educação Básica em escolas multisseriadas, tais como: infraestrutura, material didático, baixa qualidade de ensino, professores leigos, má formação dos professores, entre outras. O que nos revela da presença ausente na historiografia da educação, o que foi demonstrado nas pesquisas realizadas na temática sobre história da educação e presença ausente nas políticas educacionais.

As pesquisas encontradas muito nos ensinam sobre a dura realidade do mundo escolar no meio rural, em especial, a oferta de ensino em escolas multisseriadas. Tais investigações nos instigam a refletir sobre a necessidade da construção de outra escola, na qual a organização escolar multissérie ou seriada se configure como o problema marginal a ser objeto de reflexão. Ou seja, o que está em jogo é *que* educação e *para qual* sociedade se destina. A centralidade da reflexão deve ser, portanto, a concepção de formação humana que subjaz aos projetos implantados e em gestação.

Referências

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. Elitismo e exclusão na educação brasileira. In: GARNICA, A. V. M. Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 69-86, jan.-mar. 2011

BRASIL. BDTD/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/ Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação. *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado em 19 abr. 2016

_____. CAPES/MEC. *Banco de Teses e Dissertações*. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/> Acessado em 25 abr. 2016

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: Estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100005&script=sci_arttext. Acesso em 16 fev. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE* – v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *Pedagogia e política educacional no Império brasileiro*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 11. ed. São Paulo/Campinas: Cortez Editora/Autores Associados, 1996.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Marxismo, Trabalho e Formação Humana

**CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO A
PARTIR DAS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DO INSTITUTO
AGROECOLÓGICO LATINO AMERICANO AMAZÔNICO (IALA AMAZÔNICO)**

ELENARA RIBEIRO DA SILVA

MESTRA PECIM/UNICAMP - giranara@gmail.com

SANDRO TONSO

FT/UNICAMP - sandro@unicamp.br

Resumo

O Instituto Agroecológico Latino Americano Amazônico (IALA Amazônico) compõe uma rede de IALAs espalhados por vários países da América Latina e Caribe, e se insere em um projeto mais amplo da Via Campesina de fortalecimento da luta pela agroecologia e soberania alimentar. Nessa perspectiva, os IALAs foram concebidos para formar quadros dos movimentos camponeses latino-americanos para atuarem nas suas regiões de origem. O IALA Amazônico também faz parte do movimento de Educação do Campo, onde no âmbito da região sul e sudeste paraense historicamente tem sido realizadas experiências educativas, e o exercício de sistematização e reflexão sobre essas experiências educacionais produziram um acúmulo de conhecimentos que contribuem para pensar e estruturar novas experiências. Nesse artigo, busca-se fazer uma reflexão sobre algumas estratégias metodológicas utilizadas no IALA Amazônico partindo de discussões teóricas sobre o trabalho como princípio educativo. Entende-se que o trabalho é uma forma de expressão das pessoas e o resultado do trabalho tem significado para os sujeitos que o produz. Porém, no sistema capitalista, os sujeitos ao alienarem o produto do seu trabalho em troca de salário se alienam a si próprio, e o trabalho também transforma-se em uma atividade alienada e desconfigura-se o caráter educativo do trabalho. Dessa maneira, o resgate do trabalho como princípio educativo é uma forma de oposição a lógica mercantilizante e alienante dos sujeitos. Ao valorizar o trabalho como fonte de conhecimento resgata-se a concepção que por meio do trabalho, homens e mulheres transformam a realidade, se relacionam entre si e com outros elementos da natureza. Nessas interações há mobilização e elaboração de conhecimentos, além disso, para realizar trabalhos práticos há uma reflexão teórica anterior que também contribui para potencializar o caráter pedagógico do trabalho. Na rotina cotidiana do IALA Amazônico busca-se imprimir uma dinâmica para que as pessoas que estão participando dos cursos participem também dos trabalhos de limpeza dos espaços e implementação e manutenção das atividades de manejo agroecológico. Essas várias estratégias metodológicas evidenciam que o trabalho como princípio educativo é considerado como elemento importante. Porém, em relação à experimentação agroecológica há possibilidade de potencializar ainda mais esse princípio, se também for garantido um tempo para o registro, sistematização e reflexão dos conhecimentos produzidos pelas atividades de manejo dos agroecossistemas.

Texto completo - Educação do Campo e o trabalho como princípio educativo

No Brasil, o acúmulo de várias experiências educacionais realizadas pelos movimentos sociais ligados aos camponeses e camponesas, agricultores familiar e agricultoras familiar, trabalhadores e trabalhadoras rurais, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, enfim sujeitos que tem suas vidas vinculadas ao campo e também por instituições relacionadas a esses movimentos sociais propiciaram o surgimento, no final da década de 1990, do movimento de Educação do Campo. Esse movimento reivindica universalização das escolas no campo, tanto no sentido de haver escolas no campo em número suficiente para atender as comunidades rurais, quanto para "(...) dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano." (ARROYO, 2008, p. 155).

Esse movimento também luta para que a escola esteja inserida na realidade cultural do campo, que os processos educativos levem em consideração as especificidades da comunidade em que a escola se localiza. Por isso, esse movimento reivindica "escolas do campo" e não "escolas no campo" para evidenciar que a educação nas escolas do campo devem ser diferentes das escolas das cidades, pois as realidades são diferentes portanto o trabalho pedagógico deve refletir essas diferenças.

Kolling et all (1999, p. 64) ao falar sobre as transformações necessárias para a escola do campo, elenca três compromissos que devem ser assumidos por ela, entre eles o compromisso com a intervenção social "entendida especialmente como vínculo com projetos de desenvolvimento regional (por sua vez ligados à construção de um novo projeto nacional) e como formação para o trabalho no campo." Nessa perspectiva, a escola assume um papel de contribuir na reflexão crítica sobre a realidade social e para fortalecer um projeto de desenvolvimento que leve em consideração os interesses dos povos do campo. A escola tem como objetivo formar sujeitos que atuem na sociedade, transformando-a numa sociedade que garanta vida digna, com acesso a educação, saúde, cultura para todas as pessoas. Para tanto, essa formação deve trabalhar com as várias áreas de conhecimento e não apenas tratar dos conhecimentos técnicos, porque esses conhecimentos sozinhos não conseguem abarcar a complexidade das questões colocadas pelas transformações sociais, políticas e ambientais necessárias para construção de uma sociedade que promova de maneira igualitária a dignidade humana. Nesse contexto, o trabalho dos camponeses e das camponesas é considerado como elemento da constituição humana, imprescindível para os processos de educativos que tem como objetivo a formação omnilateral das pessoas.

Segundo Saviani (2007, p. 154), nas comunidades primitivas não havia a separação entre educação e trabalho. Nessas comunidades, o trabalho estava relacionado com a reprodução da vida, entendida não apenas reprodução dos aspectos materiais mas também culturais, porque era por meio do trabalho que se educava as pessoas mais jovens, "Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações". Na Antiguidade, a divisão da sociedade em classes, entre as pessoas que eram proprietárias da terra e as que não eram proprietárias da terra, também provocou uma divisão na educação.

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Com isso, não se cria apenas uma diferença entre a educação das pessoas que pertencem a diferentes classes sociais, mas há uma hierarquização dessa educação: a educação intelectual é valorizada pois é ofertada à classe proprietária e a educação das pessoas escravizadas ocorre no trabalho, dessa forma, aprendia-se trabalhar, trabalhando. Assim, valorização da formação e do trabalho intelectual se dá em função de serem ofertados a classe dominante e não por um valor intrínseco ao trabalho intelectual. Da mesma forma que a desvalorização do trabalho manual é feita porque esse tipo de trabalho está relacionado ao trabalho da classe explorada. Pois que, na Antiguidade, o trabalho passa a ser relacionado com a escravidão, como algo indigno e adquire um conotação de uma atividade de menor valor se comparada com o trabalho intelectual.

Segundo Arroyo (2008, p. 162) "Na pedagogia renascentista se retoma a centralidade da vida ativa, se enfatiza a visão da escola como oficina e do mestre como artesão e artífice. O primeiro impulso utópico de ilustração foi sobre as virtualidades formadoras e humanizadoras do trabalho." Nesse período histórico, na pedagogia ocorre a valorização do trabalho como fonte de realização humana e não como uma obrigação para garantir a existência, pois nesse caso, segundo Freinet (1998, p. 316) "não há trabalho mas serviço, tarefa que se cumpre apenas por obrigação, o que é totalmente diferente".

Entretanto, no capitalismo contemporâneo, a ideia de trabalho como algo penoso, fonte de frustração se acentua pois as mulheres e os homens ao venderem o produto do trabalho em troca de um salário, alienam-se do que realizam, do que produzem. Parte da identidade das

pessoas está no que ela realiza no seu trabalho, porém para se sustentar as pessoas tem que se separar dessa realização. A alienação do resultado do trabalho contribui para produzir a alienação das próprias pessoas, pois segundo Mészáros (2006, p. 136)

(...) o trabalhador não poderia se defrontar com o produto de sua própria atividade como um estranho se ele não se estivesse alienando de si mesmo no próprio ato da produção. A atividade não pode ser uma atividade inalienada, se o seu produto é a alienação; pois o produto nada mais é do que o resultado da atividade, da produção.

Dessa maneira, em uma proposta de educação comprometida com a construção uma sociedade que não se baseia na exploração e na alienação do trabalho, a integração entre ensino e trabalho pode se constituir em estratégia para a superação da crescente alienação das pessoas porque permite a re significação e a valorização do trabalho como fonte de realização humana e de conhecimento. Paralelamente, mas não menos fundamental, o aprofundamento da compreensão sobre as condições da classe trabalhadora e do trabalho produtivo auxilia na construção da autonomia intelectual e política dos sujeitos que participam desse processo de aprendizado, em parte pela apropriação do conhecimento, pelo desenvolvimento da capacidade de relacionar as informações e conceitos e em parte pela força que o processo traz em si, porque os trabalhadores e as trabalhadoras percebem que podem estudar, que pensam e que tem algo a dizer, segundo os seus próprios pontos de vista sobre o mundo. Gadotti (2004, p. 132) afirma que "(...) Marx associa o ato produtivo com o ato educativo, explicando que a unidade entre educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem. O trabalhador só pode estudar, trabalhando". Assim, a reflexão sobre as questões relacionadas ao trabalho, desde as técnicas até a organização social do trabalho, tornam-se centrais na formação da classe trabalhadora, o trabalho nas suas dimensões técnicas, políticas, sociais se constitui objeto de estudo.

Nas experiências da Escola do Trabalho da antiga União Soviética, após a Revolução Russa, o trabalho era elemento central da formação do "novo homem" que deveria construir a sociedade sem divisões de classe, comunista. Pistrak (2000, p. 49) analisando algumas experiências educacionais aponta a dificuldade dessas experiências de efetivar a relação entre trabalho e ciência. Pois, as experiências ora davam primazia aos conteúdos científicos e o trabalho tornava-se um apêndice; ora o trabalho é que orientava a educação e a teoria era posta de lado; havendo ainda algumas experiências que punham de lado o próprio objetivo de integrar teoria e prática. Nessas escolas, consideravam a supremacia do trabalho, qualquer que seja ele, como fonte de educação, por isso, o trabalho era executado sem nenhuma preocupação com sua relação com a ciência ou com a reflexão teórica.

Para Pistrak (2000) essa dificuldade se dava na medida em que o trabalho era considerado como algo isolado, descontextualizado. Para esse autor, o trabalho social "é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação" (PISTRAK, 2000, p. 50). Nesse sentido, o problema fundamental deixa de ser a relação entre teoria e prática, ou a supremacia de uma pela outra, mas o contexto sócio histórico em que o trabalho é realizado. As diversas atividades que podem ser desenvolvidas na escola devem ter sentido social, não podem ser meramente ilustrativas, apenas didáticas; como também não podem ser utilizadas somente para manutenção dos espaços físicos da escolas.

Segundo Kozulin (2013, p.113), Vygotsky distinguiu vários "aspectos especificamente humanos da experiência individual", entre eles, a existência de esquemas mentais prévios à ação concreta, isto é, a experiência humana tem caráter concreto/prático e abstrato/mental. Toda atividade prática necessita de uma elaboração mental, às vezes tão automática que não se percebe e a partir da execução de uma atividade é possível problematizar várias questões. Por isso, há a necessidade de se refletir sobre as atividades práticas para poder perceber que conhecimentos estão sendo mobilizados para aquela tarefa e questionar se é melhor forma de fazer, buscar o que Pistrak (2000, p. 55), denominou de "explicação científica" do trabalho

É preciso portanto, que todas as tarefas domésticas úteis e que podem ser feitas pelas crianças sejam organizadas do ponto de vista de sua utilidade e necessidade sociais. Mas não se pode perder de vista - e isto é igualmente importante - a explicação científica das diferentes fases do trabalho. (...) É preciso suscitar todas estas questões entre as crianças, fornecendo-lhes as respostas correspondentes; é preciso que o cérebro delas trabalhe no sentido da explicação científica do trabalho doméstico.

Embora o autor esteja se referindo as tarefas domésticas consideramos que a importância da "explicação científica" do sentido do trabalho e das suas diferentes fases pode ser generalizada para todos os tipos de atividades práticas. A problematização do trabalho também tem como objetivo buscar melhorar aquela forma de trabalhar por meio da elaboração teórica e da experimentação

Para Pistrak (2000) a escola deveria se aproximar do trabalho nas indústrias, a escola deveria estudar desde o trabalho com a madeira e metal, que esse autor considerava oportuno para entender como ocorrem os processos de transformação das matérias com o auxílio da química e da física, até as questões relativas administração passando pela organização do trabalho na fábrica. Sobre o trabalho agrícola e a escola rural, Pistrak (2000, p. 69) afirma

O princípio segundo o qual a escola de 1º grau no campo deve ter uma área (de meio a um hectare), onde se trabalhe racionalmente, é reconhecido por todo o mundo. (...) Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine às crianças a trabalhar racionalmente fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças.

Novamente, Pistrak reforça a necessidade de relacionar as atividades realizadas na escola com os conhecimentos científicos acumulados. Entretanto, é importante ressaltar que Pistrak escreveu esse livro na década de 1920, quando havia um grande entusiasmo a respeito dos avanços científicos e tecnológicos. Somado a isso, Pistrak (2000, p. 68) considerava que a agricultura soviética “é ainda simples e as massas camponesas, em sua maioria, usam para arar instrumentos simples.” por isso, há uma ênfase muito grande para o conhecimento científico e não há referência sobre o conhecimento camponês. Diferente disso, atualmente, o movimento de Educação do Campo valoriza o conhecimento dos sujeitos do campo e o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, buscando não hierarquizar esses conhecimentos, apenas considerando que são conhecimentos de matrizes diferentes.

O trabalho no campo está fortemente relacionado com a identidade do camponês e da camponesa (WANDERLEY, 2003); e também com sua cultura e com a produção de conhecimento, isto é, o trabalho camponês também é fonte de conhecimento. Como os camponeses e as camponesas constroem o conhecimento sobre os agroecossistemas, quais estratégias utilizam para entender o que acontece e como esse saber é compartilhado com as gerações mais novas pode ser potencializado pelo o que Pistrak chama de "explicação científica", pelo distanciamento, pela problematização das razões para praticar os manejos dos agroecossistemas ou organizar a produção no lote e na comunidade, e pela discussão sobre no que os conhecimentos científicos podem contribuir para melhorar as condições de produção e reprodução da vida camponesa.

Nas experiências de Educação do Campo são adotadas estratégias metodológicas que levam em consideração o trabalho como princípio educativo, estudar essas experiências pode contribuir para aprofundar a compreensão sobre a questão.

Trabalho como princípio educativo e algumas estratégias metodológicas utilizadas no IALA Amazônico

Os dados apresentados nesse artigo foram obtidos a partir de duas visitas ao Instituto nos períodos de 02 a 20 de junho e 12 a 26 de novembro de 2014. Como já foi dito, o IALA Amazônico compõe uma rede de centros de

formação camponesa, chamados Institutos Agroecológicos Latino Americano (IALAs), que estão espalhados por vários países da América Latina⁵¹ e que fazem parte de um projeto mais amplo da Via Campesina na luta pela soberania alimentar e a agroecologia.

Os Institutos de Agroecologia Latino Americano (IALAs) têm como objetivo a formação política e científica dos sujeitos que participam dos movimentos sociais vinculados ao campo, além de propiciar troca de experiências agroecológicas nos diferentes biomas da América Latina (Michelotti, 2014). Espera-se que as pessoas que participam das formações nos IALAs ao regressarem para suas comunidades de origem

contribuirán con el desarrollo endógeno, integral y agroecológico de su región y a fortalecer las luchas contra el neoliberalismo, los agronegocios capitalistas, la dependencia en todas sus formas y la depredación ambiental. Su trabajo estará directamente orientado hacia el logro de la soberanía alimentaria y la integración solidaria de los pueblos de América Latina, el Caribe y el mundo.⁵²

Nesse sentido, os IALAs têm como objetivo a formação de quadros para melhorar a atuação na realidade das comunidades tendo em vista um projeto de desenvolvimento camponês que garanta acesso a educação, saúde, cultura e lazer para todas as pessoas. A concepção de Agroecologia adotada se constitui em um elemento que integra as várias dimensões política, sociais, éticas e técnicas, questionando a subordinação da agricultura em relação aos interesses econômicos dos complexos agroindustriais, e evidenciando as mazelas produzidas pela perversa lógica da priorização do acúmulo de capital em detrimento de criar condições de vida digna a contingente cada vez maior de pessoas.

No âmbito da história da Agroecologia como ciência, ela tem raízes no diálogo entre o conhecimento tradicional com o conhecimento científico, que propicia a visibilização e valorização do conhecimento tradicional. Por outro lado, o manejo agroecológico se baseia na observação das condições reais dos agroecossistemas, considerando a sua complexidade, e por meio dos princípios agroecológicos propor e experimentar outras formas de manejo. Dessa forma, não existe receita pré concebida que possa ser aplicada indiscriminadamente em qualquer situação e exige a articulação entre conhecimento teórico e conhecimento empírico, exige experimentação, observação e registro das experimentações. Por isso, podemos dizer

⁵¹ Além do IALA Amazônico existem a: Escola Latino Americana de Agroecologia (Paraná/Brasil); o IALA Paulo Freire (Venezuela); o IALA Guarani (Paraguai), o IALA Maria Cano (Colômbia); o IALA Mujeres (Chile), a Escuela Campesina Francisco Morazán (Nicarágua), a Escuela Nacional de Agroecologia (Equador) e a Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (Cuba), e outras iniciativas no Peru. Em: <https://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/soberanalimentary-comercio-mainmenu-38/2658-ialas-luchas-y-esperanzas-globalizada-en-defensa-de-la-humanidad1> > Acesso em 26 agosto 2016.

⁵² Em: <<http://viacampesina.org/es/index.php/temas-principales-mainmenu-27/agricultura-campesina-sostenible-mainmenu-42/2391-la-agroecologia-puntal-de-la-soberania-alimentaria>> Acesso em 24 junho 2016

que o aprofundamento dos conhecimentos sobre as práticas agroecológicas pode potencializar articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

No IALA Amazônico também busca-se experimentar novas formas de organização baseada na coletividade, participação e cooperação, onde todas as pessoas são responsáveis pela manutenção dos espaços físicos, pela produção no seu sentido mais amplo e participam de discussões sobre questões referentes à produção, saúde, organização, educação, entre outros. As relações não são pautadas pela compra e venda de trabalho; as formações teóricas objetivam o aprimoramento do entendimento das contradições da sociedade capitalista e das críticas às desigualdades sociais que essa sociedade produz.

Para fazer o planejamento, coordenação e manutenção das atividades no IALA Amazônico, existe um grupo de pessoas que se chama Brigada "Mamede de Oliveira". Essas pessoas moram no Instituto, portanto permanecem mais tempo no espaço e diferente das pessoas que apenas participam das atividades de formação e que por isso permanecem menos tempo no Instituto.

No regimento interno do Instituto, existe uma orientação sobre como a Brigada deve esclarecer as pessoas que chegam para participar das formações quais serão as atividades realizadas e porquê serão realizadas. Dessa forma, as pessoas que estão visitando e participando da atividade podem entender o processo na qual estão inseridas. Essa visão do processo propicia que as pessoas façam intervenções de maneira ativa e autônoma, ao invés de apenas executarem tarefas, as quais foram mandadas fazer, tarefas impostas, que se vinculam à concepção de trabalho alienado.

Uma das regras de convivência no IALA Amazônico é que cada pessoa é responsável por lavar os utensílios da cozinha que utilizou⁵³. Essa regra se opõe à desigualdade entre grupo de pessoas, rompe com a ideia de há pessoas que devem ser responsáveis por trabalhos de manutenção enquanto há outras que não precisam se preocupar com isto e podem se dedicar exclusivamente às questões teóricas ou ao trabalho intelectual. Questiona a naturalização dessa desigualdade: por que apenas um grupo de pessoas devem ser responsável por lavar todos os utensílios usados por todo o grupo? Segundo a dirigente da Via Campesina Dina Teixeira⁵⁴

⁵³ As atividades de limpeza dos utensílios usados para fazer as refeições e espaços coletivos são realizadas por grupos de pessoas que se revezam na realização dessas atividades.

⁵⁴ Antes das entrevistas foi acordado que os nomes das pessoas entrevistadas não seriam informados e seriam substituídos por nomes de pessoas ligadas à luta por justiça social.

(...) o IALA não inventou essa forma de fazer processo de formação. Nós não inventamos, não é coisa de quatro anos, isto já é uma tradição própria, que depois apelidamos de Educação do Campo. De dialogar com diferentes dimensões: estudo, trabalho e novas relações humanas. Isto é tradição dos Movimentos Sociais que compõe esse processo de construção do IALA. Então, para nós essas três dimensões, todas elas tem o mesmo grau de importância na ideia de forjarmos ou contribuímos no processo de formação desses sujeitos, que terão que portar (...) o que há de melhor, e portar o desafio de transformar essas relações que estão consolidadas pela hegemonia do Capital. Então, para isto, é romper com visões da dicotomia dos que pensam daqueles que devem executar. Ou então aquele que executa não tem obrigatoriamente a tarefa de pensar. De novas relações que rompa com essa ideia de subordinação.

Isto é, essa regra é uma estratégia pedagógica que problematiza uma concepção corrente na sociedade capitalista da exploração do trabalho, procurando por em prática uma outra concepção que valoriza o trabalho como elemento constituinte do ser humano, um processo pelo qual as pessoas se humanizam (ARROYO, 2008). Dessa maneira, a participação das pessoas nas atividades de manutenção do espaço e produção não se dá por que o Instituto não tem recursos para contratar outras pessoas para realizar essas tarefas, mas em função do entendimento sobre a importância do potencial pedagógico do trabalho.

Por isso, também a rotina diária é organizada para que as pessoas tenham tempo tanto para atividades práticas e como para as atividades intelectuais, como forma de integrar as três dimensões citadas pela Dina Teixeira, o que evidencia que o trabalho faz parte da formação. Essa forma de organização também propicia o debate sobre o trabalho como princípio educativo. Pois como há uma tendência, principalmente em instituições de ensino, em considerar o trabalho como uma atividade menos importante que as atividades teóricas, intelectuais, é importante explicitar o porquê se trabalho no Instituto, para que fique claro que o trabalho não é um elemento acidental, mas uma opção metodológica coerente com a proposta contra hegemônica do IALA Amazônico e da Via Campesina.

Na rotina diária, logo pela manhã, há um horário reservado para o trabalho com as experiências de manejo agroecológico, isso garante que haja tempo para fazer as atividades práticas. Essas atividades práticas tem objetivo de produzir alimentos que serão usados na manutenção das pessoas que estão no Instituto, dessa maneira, elas não são exclusivamente didáticas e pedagógicas elas tem um caráter útil e contextualizado, que Pistrak (2000) considera importante, pois que as atividades não são inventadas apenas para ensinar algo que é escolhido como necessário. E são essas atividades que são parte do dia-a-dia do Instituto

que deverão ser objeto de estudo ou ainda os problemas que surgirem na sua realização serão estudados, isto é, a partir dessas atividades deve-se produzir conhecimento.

As questões trazidas pelas atividades práticas podem ser exploradas em vários aspectos políticos, sociais e técnicos. No âmbito dos aspectos técnicos, as experimentações de manejo de práticas agroecológicas podem propiciar a elaboração de novos conhecimentos a partir da articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos acumulados pelos camponeses e camponesas sobre o manejo agroecológico. Para tanto, é importante que haja momentos de observação e registro das experimentações e também momentos para a reflexão sobre elas.

Porém, nos períodos das visitas ao IALA Amazônico, pelas conversas e relatos pudemos perceber que não há um registro sistemático das atividades o que dificulta a reflexão sobre o andamento e avaliação das práticas agroecológicas. Dessa forma, os aprendizados trazidos pelas experimentação não são potencializados e muitas vezes se perdem, isto influenciam as próximas experimentações, podendo resultar em repetir práticas agroecológicas que não são adequadas e também em descrédito em relação ao manejo agroecológico em geral.

Existem reuniões específicas para discutir as ações que devem ser realizadas nas unidades produtivas, são chamadas reuniões do setor de produção, e também na reunião da coordenação geral há espaço para discussões coletivas sobre as atividades, indicando uma preocupação com a participação das pessoas na reflexão e tomada de decisão sobre o que fazer. Entretanto, a quantidade de tempo dedicada para essas reuniões não pareceram suficiente para fazer uma sistematização do que já havia sido feito e como também não há outro espaço para essa sistematização, essa atividade que integraria as questões que emergem do fazer prático com as reflexões teóricas não é devidamente realizada. As pessoas que participam desses processos aprendem muitas coisas, porém a falta de registro e reflexão sistemática dificulta o acúmulo dos conhecimentos produzidos nesses processos.

Podemos afirmar que, no IALA Amazônico o trabalho como princípio educativo é considerado como elemento importante pois, existem várias estratégias pedagógicas nesse sentido. Entretanto, em relação à experimentação agroecológica há possibilidade de potencializar ainda mais esse princípio, se for garantido um tempo também para o registro, sistematização e reflexão dos conhecimentos produzidos pelas atividades de manejo dos agroecossistemas. Com isso, nessa atividade, pode-se superar ora a supremacia do trabalho manual e ora a supremacia das reflexões teóricas desconectadas do trabalho manual realizado, na medida em que se garante um momento de integração entre as duas ações: trabalho prático e trabalho intelectual.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica. FRIGOTTO, G. (org.) In: **Educação e Crise do Trabalho: perspectiva de final de século**. 9ª ed. Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 2008. - (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Via Campesina In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. P., ALENTEJANO P. e FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2012, p. 767-770.
- FREINET, Célestin A Educação do Trabalho. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GADOTTI, Moacir **Pedagogia da Práxis**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- KOLLING, Edgar; NERY, Ir. e MOLINA, Mônica Castagna Por uma educação básica do campo. Fundação Universidade de Brasília, 1999, 98p.
- KOZULIN, Alex O conceito de atividade na psicologia Soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. DANIELS, H. (org.) In: **Introdução a Vygotsky**. Tradução Marcos Bagno. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MÉSZÁROS, István **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006. 296 p.
- MICHELOTTI, Fernando IALA Amazônico: a pesquisa-ação-participante e a construção do diálogo Universidade – Movimentos Sociais. In: **9º Congresso Internacional de Educacion Superior** - Universidade, 2014, La Habana. Anais do Congresso Internacional de Educacion Superior, 2014.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- SAVIANI, Dermeval Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan/abr. 2007, p. 152 - 180.
- WANDERLEY, Maria Nazareth de Baudel Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**. 21, Out. 2003, p. 42 - 61.

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: MARXISMO, TRABALHO E
FORMAÇÃO HUMANA

EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO, ENSINO SUPERIOR E TRABALHO: REFLEXÕES SOBRE DESAFIOS E CONQUISTAS NESSE CENÁRIO

Welber Eduardo Vaz⁵⁵

Universidade Estadual de Goiás
welbervaz.elbinho@hotmail.com

Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso Leite⁵⁶

Universidade Estadual de Goiás
claudiabertoso@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como foco a realidade dos sujeitos do campo ao concluírem a educação básica, sua inserção no ensino superior e a sua influência no meio em que vivem, com ênfase no mercado de trabalho ligado à sua formação e sem sair do campo. O estudo apresenta os dados coletados na pesquisa campo realizada por meio de um questionário semiestruturado aplicado aos moradores da comunidade rural Santo Antônio da Laguna, localizada em Barro Alto – GO, que cursaram uma licenciatura e ainda continuam morando no campo. As respostas obtidas são base para discutir a relação do número de moradores que continuaram seus estudos após o Ensino Médio, que concluíram o Ensino Superior e ingressaram ou não no mercado de trabalho em consequência dos seus estudos e formação. Percebeu-se um pequeno número de moradores com formação superior na comunidade pesquisada. Ouviram-se suas respostas quanto às dificuldades e entraves para que adentrar e permanecer na universidade. As respostas apontaram que nos últimos tempos a maioria dos moradores dessa zona rural concluíram o nível superior cursando licenciaturas. Mostrou-se ainda que há um número considerável de professores moradores do campo que contam com formação específica para atuarem nas escolas rurais, porém, que poucos conseguiram espaço para atuarem. Evidencia-se na finalização do trabalho que o campo é um espaço de vida no qual existem cidadãos com direitos, mas que esses tiveram menos oportunidades de acesso aos estudos e da mesma forma, ao trabalho, incluindo o trabalho na sua própria comunidade rural em que vive.

Palavras-chave: Campo. Ensino Superior. Formação. Trabalho. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

⁵⁵ Especialista em Docência do Ensino Superior - Universidade Estadual de Goiás.

⁵⁶ Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás.

Atualmente os sujeitos do campo podem contar com leis, diretrizes, resoluções, que buscam mudar a história de esquecimento a que a educação do e no campo foi marcada. Porém, a realidade que esses sujeitos enfrentam é algo muito criterioso e despertou o interesse em compreender como estudam, os desafios e entraves reais que enfrentam e como são suas perspectivas de trabalho após concluírem a educação básica e, com maior atenção, o ensino superior permanecendo no campo.

O que se propõe a discutir, portanto, é uma análise sobre a comunidade rural Santo Antônio da laguna, compreendendo como os cidadãos que moram nela ou próximos a ela, vivem sua formação profissional e tem acesso ao trabalho após as conquistas legais para o sujeito e a educação do campo. Desta forma, o objetivo deste estudo agora centra-se em analisar as questões que envolvem o acesso à formação superior do sujeito do campo e sua consequente inserção no mundo do trabalho em sua própria localidade.

Para tanto, buscou-se respostas a um questionário semiestruturado, aplicado a moradores de uma comunidade rural em busca de concretizar elementos discutidos teoricamente sobre as dificuldades de acesso à formação superior, continuidade e inserção no trabalho após formação. O foco maior deu-se a profissionais licenciados que teriam na própria comunidade oportunidade de trabalho na escola rural ali situada.

A fundamentação teórica baseia-se nos autores Kolling, Molina, Nery (1999), Caldart (2002), Munarim (2006), Fernandes (2006) para discutir o conceito de campo e o histórico da educação do campo. Já os autores Gohn, Zancanella (2012), Zago (2016), Caldart (2002), Molina (2012) e Batista (2006) para discutir a formação superior do homem do campo e Graziano (2003) sobre o preconceito que existe sobre seu conhecimento e saber.

O artigo foi dividido em cinco subtítulos que abarcam a temática construindo uma forma organizada para alcance do objetivo proposto: Histórico da educação “do” e “no” campo; O Campo: entre o conceito e o preconceito; Sujeito do Campo: formação superior e mercado de trabalho; Metodologia e Contexto da Pesquisa Campo; Desafios enfrentados por moradores do campo para o acesso ao ensino superior e mercado de trabalho: uma análise.

2 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: HISTÓRICO E CENÁRIO ATUAL

2.1 Histórico da educação “do” e “no” campo

Por vezes não veem a distinção entre o uso desses termos *do* e *no* quando se refere à especificação da educação que é oferecida aos moradores do campo. No entanto, esta

distinção tem importância conceitual no tratamento deste assunto e mesmo na compreensão do seu histórico de conquistas dentro das políticas públicas para seus sujeitos.

Educação **do** campo é um termo dado ao ensino destinado exclusivamente aos sujeitos do campo, ou seja, não apenas a uma escola localizada em área rural, mas prioritariamente para o homem do campo, de forma a interligar os alunos ao seu cotidiano.

Sobre os termos “do” e “no”, Caldart (2002, p. 18) afirma que “**No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Nota-se, pois, a importância de ambos para se promover uma educação de qualidade, ou seja, melhor seria se os alunos do campo estudassem no campo e com um ensino pensado de forma mais próxima à realidade e necessidade deles. Sendo assim, importa centrar-se numa educação para os sujeitos do campo, defendendo que, sua cultura e suas necessidades humanas e sociais sejam consideradas.

Portanto, a educação que se pretende discutir com maior profundidade neste estudo é uma *Educação do Campo*, não apenas *Educação no campo*.

Com base na realização dos estudos bibliográficos sobre a história da educação do campo, constatou-se que essa educação em discussão passou por inúmeras tentativas de mudanças positivas, desde a Constituição Federal de 1934 sendo a primeira a destinar recursos para a educação rural. Entretanto, nada foi feito para solucionar o descaso que os moradores do campo sofreram em relação aos estudos, pois, todas as medidas tomadas pelo governo acarretaram em prejuízo para a classe de trabalhadores do campo.

Somente na LDB de 1996 essa educação foi pensada para o campo, definida no Art. 28 nos incisos I, II e III, que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino deveriam promover as adaptações necessárias à adequações que necessite a vida rural, notando-se que os conteúdos para essas escolas deveriam ser pensados para os alunos, partindo de seus interesses e que suprissem as suas reais necessidades, além de ter um calendário escolar pensado para minimizar as faltas.

Os anos foram passando e as mudanças começaram aparecer, por exemplo, em (2002) aconteceu a primeira grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo. Afirma Munarim (2006, p.18) “a primeira grande conquista [...] foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo”.

Além disso, foram realizadas duas conferências nacionais, a primeira em 1998 e a segunda em 2004 na cidade de Luziânia – GO, que incentivaram os estudos e debates sobre a educação do e no campo nacional.

Outro marco importante aconteceu em 2010. O Decreto nº 7.352/10 definiu o termo educação do campo e caracterizou suas especificidades, ficando claro que escolas do campo são aquelas que atendem prioritariamente a população do campo. Segundo o Art.1º inciso II, “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definido pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo”.

Com as mudanças ocorridas nos últimos anos, surgiram outras ideias sobre a educação do campo que auxiliam na discussão sobre ela. Trata-se do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, documento que “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, e que fica marcado na construção da educação dos sujeitos do campo quando se refere à formação de profissionais em diversas áreas, principalmente para atuar na educação do campo, relatado nesta Lei no Art. 12.

Constata-se que a educação do e no campo, há anos vem sendo buscada, questionada, muitas vezes lembrada e discutida, porém, não houve intenção de melhorar a realidade dos sujeitos do campo e atualmente há muito a ser feito em relação ao processo de formação dessas pessoas.

2.2 O Campo: entre o conceito e o preconceito

Verificou-se uma discussão sobre o preconceito à pessoa do campo que considerou-se importante trazer para esta pesquisa, pois, muitas vezes esse também é um estigma ao estudante que mora no campo. A visão reconhecida por Graziano (2001) de que a sociedade brasileira, infelizmente, atribui ao campo uma visão negativa de que o moderno está na cidade e o atrasado, na roça é um desses exemplos. Nessa visão, caracteriza-se o campo como um lugar de pessoas atrasadas, com pouca influência na sociedade, entre diversas outras definições preconceituosas atribuídas a esses sujeitos e estabelecidas por um senso comum. Para combater tal preconceito percebemos a importância de evidenciar seu conceito.

O campo pode ser pensado como território ou como setor de economia segundo Fernandes (2006). Esses dois conceitos irão nos mostrar porque esses indivíduos geralmente são confundidos com pessoas atrasadas ou incapazes de inserir-se na sociedade. Portanto faz-se necessário analisá-los, visando mostrar se esses conceitos podem influenciar na forma de

vida de seus sujeitos e, na maneira de serem vistos pelas pessoas que estão fora desse contexto.

Conforme ressaltado por Fernandes (2006, p. 28-29), “o significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias”. O campo enquanto território é mais importante que um simples lugar de produção e recursos financeiros, mostrando-nos que esta é uma área tão significativa, respeitável, como qualquer outra localidade, pois, é lugar de vivência, de construção familiar, cultural, de trabalho e integridade. O estudo realizado por Fernandes (2006) ainda complementa afirmando que pensar o campo como território, implica compreendê-lo como espaço de vida ou espaço geográfico, porém que nele se realizam todas as dimensões da existência humana.

Diante dessa definição, reafirma-se que o campo, prioritariamente, é um espaço de realizar todas as dimensões da existência humana, principalmente a educação de qualidade, a dignidade e vários outros direitos de um cidadão, desfazendo o modelo crítico de pensamento daqueles que olham para o campo com inferioridade.

Pelo estudo de Graziano (2003) foi possível compreender que muitos enfocam o campo como o lugar das festas juninas, da dança caipira ou da quadrilha e, lamentavelmente, porém, o sertanejo carrega um terrível preconceito, o da caricatura do caipira, a imagem de pessoas feias, descabeladas, que não utilizam a norma culta na comunicação, mal vestidas, com dentes estragados, etc. Segundo esse autor, essa imagem é a mais nítida forma de preconceito com o homem do campo.

Entretanto os estudos que seguem tentam mostrar que o campo é capaz de produzir não somente material agrícola ou fonte de renda agropecuário, mas, que colocam seus sujeitos em pé de igualdade com qualquer cidadão que não vive no campo.

2.3 Sujeito do campo: formação superior e mercado de trabalho

Falar do homem do campo e a sua inserção no ensino superior vem sendo uma tarefa difícil nas pesquisas atuais, pois, conforme Zago (2016, p.64) “Existem poucas informações sobre os jovens do meio rural que têm acesso ao ensino superior, seus projetos, sua condição de escolarização e perspectiva profissional”.

Educar para compreender as perspectivas da pessoa do campo, a princípio, “visa olhar para o campo como lugar de sujeitos; seres humanos, sujeitos sociais; olhar para a infância, a juventude, os adultos e os idosos do campo” (CALDART, 2002, p.88). A autora defende que

desta forma, com este olhar será possível construir, uma imagem nova do campo, refazendo o conceito ruim que ficou marcado na história desse povo.

Dessa forma, a formação profissional que considere essas perspectivas do homem do campo, amparada pela Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009, Brasil (2009) que reclama “promover o acesso e a permanência à universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados” deve alcançar meio do objetivo ser atendido.

Nessa resolução, estabelece-se as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais, mais especificamente no Art. 1º, estabelece que esses projetos devem ser “voltados à oferta de cursos de formação inicial ou continuada[...] de professores de educação do campo e professores afrodescendentes ou que atuem na educação para as relações étnico-raciais, no âmbito da educação básica”, destacando o quanto deve ser valiosa e fomentada a formação para os sujeitos do campo, visando melhorias para professores e alunos.

A formação para o professorado do campo no âmbito das universidades já pode ser percebida a partir de algumas medidas tomadas para sanar os problemas enfrentados. Um desses elementos que veio para a mudança foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PRONACAMPO), que segundo Molina (2012) “o PRONACAMPO foi construído com a participação de movimentos sociais e sindicais e por isso é tão importante”. A partir desse programa, inúmeras universidades públicas do país ofereceram o curso de licenciatura em educação do campo na formação de professores para lecionar em escolas do campo.

Entretanto, além de um curso específico, outros foram adaptados para formar os professores do campo para adequar-se ao modo de ser e viver dos sujeitos, como proposto no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Através desse programa é possível ofertar cursos específicos para ensinar os educadores do campo. Conforme Batista (2006):

Programa que tem proporcionado a criação e o desenvolvimento de diversos cursos de formação de educadores que se fundamentam nas diretrizes e nos princípios dos movimentos para a educação do campo, denominados de Pedagogia da Terra e mais recentemente de Licenciatura em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária; Curso de Graduação em Ciências Agrárias – Licenciatura Plena, Curso Técnico de Enfermagem (BATISTA, 2006, p. 11).

Nesse sentido, vê-se que a parceria do PRONERA com as universidades, trouxe a adequação do ensino superior para atender os moradores do campo, bem como, os alunos que serão atendidos pelos professores formados nesses cursos.

Mais próximo à realidade da comunidade pesquisada, a Universidade Federal de Goiás é uma das entidades que oferece alguns cursos em parceria com esse programa, como o curso de Pedagogia da Terra oferecido também por outras instituições, conforme o Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária, Brasil (2011, p. 1) “o curso de Pedagogia da Terra é ministrado em dez universidades brasileiras. Entre elas, as universidades de São Paulo (USP), de Brasília (UnB) e de Campinas (Unicamp), além da UFG”.

Conforme Batista (2006), Brasil (2011), Caldart (2002) e Molina (2012), é possível educar para o campo, ou seja, realizar uma educação do campo no ensino superior, confirmando que a universalização da formação dos professores do campo tem trazido mais expectativas de melhoria de vida aos moradores dessa localidade.

Para tanto, exige-se das agências formadoras, as Universidades, em seus variados cursos a atenção às questões apresentadas, uma vez que, nosso país, tem suas raízes históricas no campo e ainda temos uma quantidade representativa de brasileiros que vivem do campo e mesmo no campo.

Portanto, “o que se tem claro é o imenso caminho que se abre para que a população do campo acesse o ensino superior universitário rumo à universalização da educação”. (GOHN; ZANCANELLA, 2012, p. 69). Sendo assim, a atuação universitária na vida desses sujeitos, está dentro das discussões sobre a educação nacional, porém, há um longo caminho a percorrer.

2.4 Metodologia e contexto da pesquisa campo

Essa pesquisa campo contou com a investigação das respostas dos sujeitos do campo, que adentraram no ensino superior morando no campo, pertencentes à comunidade de Santo Antônio da Laguna, localizada no município de Barro Alto-GO, e de toda a região rural à sua volta, que, caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa descritiva.

A comunidade rural pesquisada fica localizada nas proximidades do Rio Maranhão, faz divisa com o município de Niquelândia – GO e Santa Rita do Novo Destino – GO.

Foi escolhida essa localidade para a realização dessa pesquisa, por existir uma escola rural que atende apenas as crianças da educação infantil e ensino fundamental da região, além de ser uma região com assentamentos, comunidades quilombolas e minifúndios com

produções voltadas para pecuária e agricultura, sendo assim, um local populoso. Segundo os dados do IBGE – 2015, Barro Alto tinha uma população estimada de 10.031 habitantes e a população rural total do município, segundo o Instituto em 2010 era de 2.465 pessoas, sendo 1.313 homens e 1.152 mulheres. Em relação a região pesquisada, a Prefeitura Municipal de Barro Alto e a Coordenadora do Assentamento Santa Fé (estabelecido nessa região), informaram que a região conta com aproximadamente 120 famílias.

A escola dessa comunidade fica situada a aproximadamente 40 km da cidade de Barro Alto, localizada na fazenda Santo Antônio da Laguna, o que torna mais viável que os alunos da região frequentem essa escola. Segundo o documento (BARRO ALTO, 1977, p. 1), que Autoriza o Poder Executivo a criar Escolas Municipais de 1º grau e dá outras providências, a escola rural foi criada em 1977, sendo a lei municipal de criação nº 19, de 05 de agosto de 1977.

Até o ano de 1994 essa escola era situada na fazenda Pedra de Fogo do mesmo município e, a partir de 1994 a mesma foi transferida para a localidade atual conforme a lei Municipal nº 408/94, pois, nesta localidade agregaria um número maior de estudantes (BARRO ALTO, 1994, p. 1).

Com base nos dados, a escola oferece Educação Infantil para crianças com idade entre quatro e cinco anos e ensino fundamental do primeiro ao quinto ano, autorizado pela Resolução do CEE 186/04 e 258/05. No total a escola atende 45 alunos.

A presença da escola nas proximidades pode ser fator motivador aos moradores na busca pelo ensino superior, no anseio de trabalhar e auxiliar na formação dessas crianças, trabalhando como diretor, secretário, professor, coordenador, entre outras funções dentro de uma unidade escolar.

Cervo e Bervian (2002) afirmam que o estudo descritivo é aquele que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Procura descobrir com a maior precisão possível a frequência com que um fenômeno acontece. Também, Gil (2002, p. 49), aponta que “as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Para a coleta dos dados dessa pesquisa, utilizou-se de um questionário semiestruturado que no pensamento de Gil (2002) sobre a pesquisa descritiva, afirma que “uma das características mais significativas da pesquisa descritiva estão na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistêmica”.

O questionário semiestruturado foi aplicado a 8 (oito) moradores do campo e que adentraram ao curso superior. Segundo dados coletados na pesquisa, na comunidade apenas oito pessoas moradoras da região concluíram o ensino médio, permaneceram no campo e nos estudos.

Esse questionário contou com 7 questões fechadas (padronizadas) e algumas questões abertas, formuladas conforme a necessidade de compreender melhor os dados apresentados. Esse formato semiestruturado permitiu ao entrevistador alargar o entendimento conseguindo maior abrangência das respostas.

As questões iniciais foram: Mora na zona rural há quanto tempo? Qual a sua formação? Teve influência de alguém para continuar os estudos? Você considera os estudos importantes? Por quê? Qual a contribuição dos estudos para a sua vida pessoal? A sua formação influenciou no desenvolvimento da comunidade onde você mora? Como? Deseja dar continuidade em sua formação? Por quê?

As questões foram formuladas na intenção de abarcar o entendimento do vínculo dos sujeitos com a região pesquisada, da formação que buscou após a conclusão do Ensino Médio, do que esperava dessa formação, e sobre os desafios enfrentados relacionados ao seu local de moradia e das estratégias de superação desses desafios.

De posse das respostas, colhidas de forma descritiva compondo um texto único, foram analisados de acordo com o objetivo em fragmentos afins numa ordem pensada em proporcionar maior entendimento ao leitor.

2.5 Desafios enfrentados por moradores do campo para o acesso ao Ensino Superior e mercado de trabalho: uma análise

Durante a pesquisa, alguns sujeitos entrevistados relataram que muitas pessoas saíram do campo após concluírem a educação básica para buscar novos horizontes, novos objetivos, caminhos para uma vida melhor.

Após o levantamento junto à prefeitura, dados do IBGE e à secretaria de educação de Barro Alto chegou-se ao número de moradores que concluíram ou estão cursando um curso superior permanecendo na comunidade. Oito moradoras do povoado, fazendas e assentamentos pertencentes à região pesquisada, todas mulheres, responderam que ingressaram no ensino superior, sendo sete já formadas e uma ainda cursando, permanecendo no campo durante o curso e após o término. As entrevistadas serão assim identificadas: 1M, 2A, 3J, 4R, 5H, 6N, 7C, 8S.

Alguns obstáculos encontrados foram relatados pelas pessoas entrevistadas, revelando que mesmo diante deles, até mesmo moradores de regiões rurais mais distantes dos centros urbanos conseguiram permanecer nos estudos e concluir o Ensino Superior, porém, que a parcela é pequena.

A Entrevistada 1M, relata que as principais dificuldades enfrentadas por ela no período de estudos foram a falta do transporte escolar e a distância que precisava percorrer. Era preciso andar mais de 1 km a pé para chegar a beira de uma estrada, onde pegava carona até Barro Alto, para depois chegar em Goianésia – GO.

A entrevistada 2A, ressalta que enfrentou muitos desafios e ainda enfrenta, pois, continua estudando. Relata que no seu primeiro curso superior foi muito difícil suportar o tempo que gastava para chegar à faculdade. Mesmo com o transporte oferecido a viagem era muito cansativa e que muitas vezes o transporte estragava na estrada e os alunos precisavam esperar por horas, no escuro, tendo como luz a lanterna do celular.

De acordo com os relatos da entrevistada 3J, foram inúmeros os desafios enfrentados para conquistar um lugar no ensino superior e permanecer neste. Conta que estudou na cidade de Goianésia – GO, aproximadamente 90 km de sua residência, as aulas eram quinzenais. Durante os dias de aula, relata que precisava ficar em alojamentos, pois não tinha familiares na cidade.

Ao falar dos desafios, a entrevistada 4R relata que na zona rural é muito difícil concluir os estudos, há muita dificuldade e a distância era grande. Como não tinha possibilidade de fazer um curso regular, a opção era fazer a parcelada, nas sextas e sábados o dia todo. Relatou que na época de chuva, como fazia o percurso de moto, já caiu e se molhou.

A camponesa entrevistada 5H, ao ser perguntada sobre as dificuldades enfrentadas relatou a falta de condução (transporte), tendo que ir para a escola por conta própria, de moto, deixar o bebê recém-nascido em casa, tirava o leite para deixar para seu bebê que ficava aos cuidados da avó. Nesse trajeto ela enfrentava frio, chuva, poeira e o medo, pois, fazia faculdade à noite.

Segundo os relatos da entrevistada 6N, começou o curso morando na zona rural, porém teve que se mudar para a cidade de Anápolis-GO para concluir o mesmo, pois, não tinha recursos para a viagem todos os dias, já que a prefeitura não disponibilizava o transporte escolar para universitários. Outro fato interessante mencionado por ela era as más condições das estradas, que geralmente estavam congestionadas por caminhões que atolavam e impedia a passagem de outros veículos.

A entrevistada 7C, declara que foram quatro anos de muita luta para chegar a cidade de Uruaçu –GO, cidade onde iniciou e concluiu os estudos. Ao contrário de outras pessoas de sua região, contou com apoio da prefeitura no auxílio do transporte escolar, mas afirma que o fato de morar distante da cidade, dificultava a sua chegada a instituição de ensino. Ela relata que seu curso era uma vez na semana, mas que foi sofrido, pois, tinha que deixar o esposo sozinho com as duas filhas e chegava em casa muito tarde da noite.

A jovem entrevistada 8S é estudante do curso superior e mora numa fazenda do povoado. Disse que nunca se sentiu tão cansada em toda a sua vida, pois seu curso é presencial e regular. Precisa pegar duas conduções. Afirmou que pensou em desistir do curso para não deixar o pai sozinho em casa, mas o mesmo não permitiu que ela assim fizesse, por isso, está no último ano do curso e diz ser uma pessoa que não desiste fácil.

Pelos relatos sobre o acesso do sujeito do campo ao curso superior pode-se perceber que se sobressaem as dificuldades relacionadas ao transporte dos estudantes até a universidade e as adversidades do percurso. Evidenciou-se também a distância a percorrer, a exigência dos cursos regulares e presenciais e a estadia na cidade sede da universidade. Percebeu-se, principalmente pela dominância do público feminino, a insegurança sobre quem cuidasse dos seus filhos enquanto estudavam. Verificou-se a falta de recurso financeiro para custear a alimentação durante o período de estudo.

Sobre o transporte foram evidentes os reveses fortuitos no trajeto para a faculdade, como os relacionados ao clima (chuva e frio), à distância da universidade e a necessidade de utilizarem dois transportes (um até o ponto de acesso ao transporte público e deste até a faculdade), os perigos na espera pelo transporte (lugares inseguros), a má condição das estradas rurais, das rodovias e do próprio transporte escolar.

Sobre as questões relacionadas à contribuição dos estudos para a sua vida; sobre a influência da sua formação para o desenvolvimento da comunidade onde moram e se desejam dar continuidade à sua formação, essas mulheres pontuaram que adentraram e enfrentaram a realização do curso superior pensando em melhores condições de vida para si e para a família, que seguiram seus estudos, principalmente, com o anseio de trabalhar na educação, com foco na escola rural da própria comunidade, tanto que todas tem formação em licenciaturas.

A maioria dessas mulheres afirmou que gostariam de continuar seus estudos, porém, ressaltaram que as inúmeras dificuldades para chegar até a instituição de ensino superior possam atrapalhar o processo de formação continuada.

Trabalhar na escola da localidade da comunidade pesquisada foi apontado como o maior motivador para que essas mulheres adentrassem e concluíssem seus estudos. Sobre a

inserção no mercado de trabalho relacionado à formação superior, as entrevistadas 1M, 2A e 3J, relatam que trabalham efetivadas na escola rural e têm contribuído com a alfabetização de inúmeras crianças e, conseguiram com isso, melhorar a situação financeira da família. Já as entrevistadas 4R, 5H e 7C, são professoras contratadas que não conseguiram aprovação em concurso público. Entretanto, confirmam que é assim que sobrevivem e sustentam a família.

As entrevistadas 6N e 8S declararam que não estão no mercado de trabalho. A entrevistada 6N já atuou na escola do campo após concluir o curso superior, mas foi exonerada após um concurso público no qual não conseguiu aprovação. A entrevistada 8S está concluindo o curso superior e já atua na escola como substituta quando necessário e, deseja ser efetivada para melhorar as condições de vida da família.

Através dessas respostas percebeu-se a importância dessa escola rural para que as pessoas sentissem motivadas a fazer um curso superior e continuar os estudos, pois, a mesma é a principal fonte de renda segura para as mulheres da região, e para a formação das crianças sem a necessidade de sair do campo. Afirmam que a dificuldade é tanto para entrar no mercado de trabalho onde residem como para permanecer no mesmo, ocasionalmente por falta de concurso público voltado para a realidade vivida pelos camponeses, entretanto, as entrevistadas não afirmaram ter estudado em instituição com curso voltado para esse público, mas que conhecem a realidade dos alunos por morar no campo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para os sujeitos do campo se tornou motivo de lutas e reivindicações, acreditando que através da legalidade os benefícios para essa população motivaria os moradores a investir na formação superior.

Desta forma esse estudo analisou essa luta por educação superior e o objetivo dos sujeitos do campo de uma comunidade específica ao concluir essa etapa educacional, a sua influência no meio em que vive através da inserção no mercado de trabalho e a disposição para continuidade dos estudos, permanecendo no campo.

Assim, a pesquisa realizada sobre a educação do campo e a formação de seus sujeitos abordou aspectos relevantes, e, foi constatado que a educação do campo passou por um processo histórico de lutas e preconceitos, mas com o tempo conseguiram um avanço sobre o entendimento do ensino pensado para essa minoria. Além disso, percebeu-se que na região pesquisada existe um número grande de moradores que tem crianças matriculadas em uma

escola rural dentro da comunidade, porém que a maioria dos professores dela ainda encontra-se sem efetivação por concurso público.

Constatou-se que algumas moradoras do campo saíram da educação básica e buscaram formação superior em uma licenciatura, percebendo a necessidade de conquistar a formação superior com o intuito de entrar no mercado de trabalho, melhorar sua renda e auxiliar na formação da população do campo.

Percebeu-se por meio dessa pesquisa a realidade de um campo que atualmente não é visto com tanto preconceito quanto em tempos passados, que os alunos do campo já podem contar com a oportunidade de estudar no local onde residem.

Pôde-se constatar também que o estado está atentando para oferecer curso de formação superior exclusivo para a formação dos professores do campo, como o curso de licenciatura em pedagogia da terra e licenciatura em educação do campo, porém que isso ainda não está próximo à população pesquisada.

Por fim, verificou-se que mesmo o número de pessoas com formação superior sendo pequeno foi possível destacar suas influências na localidade onde moram, através do trabalho na escola rural. Nesse sentido, analisou-se que todas são mulheres as que permaneceram estudando, compreendendo que há certa necessidade na busca pelo mercado de trabalho, com o objetivo de conquistar a independência e melhores condições de vida.

Nenhuma relata as diferenças culturais existentes entre campo e cidade, mas que consideram a vida cotidiana totalmente diferente e, evidentemente necessitam de profissionais preparados e ensino voltado para tal realidade.

4 BIBLIOGRAFIAS

BARRO ALTO. Lei Municipal nº 19/1977. **Autoriza o Poder Executivo a criar Escolas Municipais de 1º grau e dá outras providências.** Aprovado em: 08 Ago. 1977. Disponível em: <<http://187.58.58.215:8010/Paginas/LeisDecretosMunicipais.aspx>> Acesso em: 02 de set. 2016.

BARRO ALTO. Lei Municipal nº 408/94. **Cria Escolas Municipais e Retifica Endereços de Outras já Criadas.** Aprovada em: 26 Nov. 1994. Disponível em: <<http://187.58.58.215:8010/Paginas/LeisDecretosMunicipais.aspx>> Acesso em: 02 de set. 2016.

BATISTA, M. S. X. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo.** Universidade Federal da Paraíba, 2006.

BRASIL. **A Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. Brasília: SECAD/ MEC, 2007.

BRASIL. **Comissão Pedagógica Nacional do Pronera aprova novos cursos.** Disponível em: <<http://www.incr.gov.br/noticias/comissao-pedagogica-nacional-do-pronera-aprova-novos-cursos>> Acesso em: 02 Ago. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Diário Oficial da União, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 81.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de Março de 2009.** Brasília: MEC/SECAD/FNDE, 2009.

BRASIL. **Universidade Federal de Goiás e Incra formam primeira turma de Pedagogia da Terra,** 14 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.incr.gov.br/universidade-federal-de-goias-e-incra-formam-primeira-turma-de-pedagogia-da-terra>>. Acesso em: 03 Ago. 2016.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge, (Org.). **Por uma educação do campo.** Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. 2. Ed. Brasília: 2002.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória; ZANCANELLA, Yolanda. **A relação entre universidade e movimentos sociais como princípios da construção crítica da educação do campo.** Olhar do professor, Ponta Grossa. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3665/3001>> Acesso em: 02 Ago. 2016.

GRAZIANO, Chico. **Preconceito contra o campo.** In: BRASIL. Movimentos Nacional de Produtores. O Estado de S. Paulo, Caderno 2, 25/7/2001. Disponível em: <http://www.mnp.org.br/?pag=ver_noticia&id=347277> Acesso em: 03 Ago. 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna; NERY, Ir. Israel José. (Org.). **Por uma educação básica do campo.** 3. ed. Brasília: UNB, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação do campo é muito mais do que uma proposta pedagógica.** Nova Escola. ed. 258, Dezembro 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antônio. MOLINA, Mônica (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento agrário, 2006.

ZAGO, Nadir. **Migração rural-urbana, juventude e ensino superior.** Revista Brasileira de Educação. Vol. 21 n. 34 Rio de Janeiro Jan/Mar. 2016.

EIXO TEMÁTICO: 4. Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**AS PRÁTICAS DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
VALORIZAÇÃO DA CULTURA CAMPONESA**

MÔNICA FERREIRA PEDROSO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA/MS - monica_rainha@hotmail.com

KLEIDE FERREIRA DE JESUS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - kleideferreira@hotmail.com

MARIA ANGELA PEREIRA PEDROSO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA/MS -
mariangela_prof@hotmail.com**RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância da valorização da cultura camponesa ser tratada desde a Educação Infantil nas Escolas do Campo. Por meio da contação de histórias é possível tratar de fatos importantes da vida cotidiana camponesa, que não podem ser deixados de lado. O contar histórias apresenta aspectos essenciais para ocasiões desafiadoras na escola, assim sendo, estabelecem vínculos educativos, culturais, afetivos e sociais. Para tanto se faz necessário que os educadores usem essa estratégia para o desenvolvimento do educando, despertando leitores e estimulando para o mundo de suas vivências e imaginação. A educação do campo acontece tanto em ambientes escolares quanto fora deles, abrangendo saberes de um povo, procedimentos, momentos e espaços físicos diferenciados, concretizam-se na organização das comunidades e dos seus territórios, os saberes devem ser valorizados na sala de aula, aqueles estabelecidos na produção, na família, no meio social, na cultura, no lazer, nas lutas e nos movimentos sociais. Esta é uma pesquisa bibliográfica, os autores consultados são Caldart (2003), Beltrame e Zancanella (2008), Almeida (2013), Arroyo (1999) que tratam a Educação do Campo e a valorização da cultura Camponesa, e Chaves (2011), Miguez (2000), Aguiar (2001), Gutfreind (2004), Abramovich (2003), Pires (2011) abordam a contação de histórias e a leitura.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Cultura Camponesa. Contação de Histórias.

Trabalhar na Educação Infantil é uma tarefa na qual temos que nos doar totalmente aos pequenos, estimular seu desenvolvimento integral, observar as dificuldades apresentadas por eles, formular estratégias para que o seu rendimento escolar evolua de maneira satisfatória; E além de educar, temos outra tarefa, que é a do cuidar, cuidar das crianças para que não se machuquem, não briguem com os colegas, alimentá-las, cuidar da higiene, entre outras coisas.

As práticas de contar histórias na Educação Infantil podem ser um instrumento que auxilie a abordagem de temas como o preconceito de modo geral, as polêmicas práticas de bullying, que acontecem já na infância, sobre sentimentos de tristeza, medo e a afetividade nas relações com os colegas e família. A contação de histórias é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual e cultural das crianças.

Segundo Pires (2011, p.7) “A contação de histórias é um dos meios mais antigos de interação humana, usada desde os primórdios da humanidade para, por meio da linguagem, transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e a fantasia, além de desenvolver o interesse pela leitura”. A autora deixa subentendendo que as práticas de contar histórias despertam no sujeito ouvinte à vontade de aprender a ler, ou seja, o interesse pela leitura. Pires complementa que “por meio das histórias as pessoas galgam a oportunidade de se tornar leitores assíduos e competentes linguisticamente, além de poder caminhar por uma estrada infinita de descobertas e compreensões do mundo”.

Momentos de contação de histórias presenciados na infância são fontes de inspiração que auxiliam no interesse e no gosto pela leitura e se tratando de contar histórias Abramovich (2003, p.17) vem nos dizer como “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] Escutá-las é o início de descoberta e de compreensão do mundo”. É ouvindo histórias que as crianças começam a compreender o mundo e seus próprios sentimentos, é

[...] ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança a tranquilidade, e tantas outras mais,

3

e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – como toda a amplitude, significância e verdade que cada um delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos da imaginação (ABRAMOVICH, 2003, p. 17).

As histórias levam por meio da imaginação e da fantasia as crianças a sentirem coisas antes não sentidas e a lidar com os sentimentos. Gutfreind (2004, p.25) revela que as histórias “[...] têm importância capital para a vida psíquica das crianças, pois imaginando a criança pode brincar, com temas próprios de sua realidade psíquica, por vezes difícil, como o amor, o medo, a rivalidade fraterna, a separação e o abandono”. As histórias se tornam fonte de conhecimento para as crianças auxiliando no seu desenvolvimento psíquico. Gutfreind aborda que ouvindo histórias as crianças deixam fluir a imaginação e os sentimentos, aprendem a lidar com situações do cotidiano e a entender o mundo a sua volta. A contação de histórias pode ser fundamental para o desenvolvimento da criança. Aguiar (2001, p. 79) nos fala que as histórias “colocam o integrante da fantasia em certa estrutura narrativa, esse expediente auxilia o pequeno leitor a organizar suas percepções e a vivenciar e resolver emoções que lhe parecem complexas e de difícil compreensão”. A contação de histórias contribui de forma significativa no seu desenvolvimento, é ouvindo histórias que a criança pode desenvolver o psicológico nas dimensões afetivas e intelectuais.

E, a escola “[...] acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer” (MIGUEZ, 2000, p. 28). A escola é um lugar que possibilita a criança ter contato com os livros e influencia no gosto pela leitura que as crianças começam a desenvolver na Educação Infantil.

Chaves (2011, p.56) indica que quando a criança ouve a leitura, a contação de histórias “ativa uma série de capacidades, como a memória, a atenção, a fantasia”. Isso vem complementar a caracterização da importância que as práticas de contar histórias tem para o desenvolvimento das crianças. O ato de contar histórias é uma ação de comunicação e interação, permite que a criança interaja com a realidade e com o mundo, desta maneira começa a expor suas idéias e assim poderá estar se preparando para ser um leitor crítico e construtivo.

4

A criança do campo necessita deste mundo letrado para compreender sua própria história, a luta que suas gerações passadas enfrentaram para chegar à realidade do campo hoje, mas também conseguir continuar lutando pelos direitos dos povos que vivem no campo que ainda precisam ser reconhecidos e respeitados. Foi com luta que o povo do campo conseguiu escola, educação para os camponeses, “[...] a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a

formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo” (CALDART, 2003, p. 64 e 65). Desta forma, a escola deve subsidiar a cultura camponesa provocando transformações no modo de viver, pensar e agir dos camponeses. A escola deve

[...] reconhecer que os processos educativos, ou melhor, que a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo. Vamos ver se eu deixo isso mais claro. A escola se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula, sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Se vincula às mudanças culturais que o movimento social provoca (ARROYO, 1999, p. 22).

Começamos então a entender porque tratar a valorização da cultura do povo camponês nas Escolas do Campo, a cultura.

[...] hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 1999, p. 23).

Muito se tem discutido sobre a cultura do povo camponês, ela é vista como ultrapassada por algumas pessoas que pensam que a urbanização é “modernidade”, mas

5

viver no campo não é uma condição é uma escolha de um povo que tem costumes e crenças diferentes da população urbana.

MOVIMENTAÇÃO NO CAMPO: A Luta pela Terra e por uma Educação do Campo que valorize a cultura camponesa

O povo camponês tem uma história de lutas que perpassa pela incessante busca por um pedaço de chão para viver, fazer moradia e plantar seu próprio alimento. Viver no campo é uma condição da qual o povo camponês não consegue e não pode se desfazer, por não querer deixar suas raízes, sua cultura, seus costumes. Com a forma de distribuição equivocada das terras nos campos do Brasil a vida do povo camponês apresenta-se incerta, pois a fome e a miséria comprometem a vida desse povo. Porém, mesmo com as dificuldades enfrentadas o povo camponês nunca desistiu do seu sonho que na realidade também é um direito, o qual seria alcançado se acontecesse uma reorganização da distribuição de terras no campo, a popular “Reforma Agrária”, que está sendo prometida há séculos pelos governantes, mas até então nunca saiu do papel para se efetivar e transformar a vida do povo camponês para melhor, tornando-se uma vida de qualidade.

Para lutar pelos seus sonhos os camponeses se organizaram fazendo movimentos sociais, o movimento mais conhecido e forte no Brasil é o MST – Movimento dos Trabalhadores sem-terra e partindo do ponto de vista teórico e de suas práticas, o Movimento dos Trabalhadores sem-terra vem atuando nas mudanças que almeja, discutindo formas de domínio (econômico, político e cultural) buscando o reconhecimento de um grupo social e dos direitos por eles reivindicados, enfrentando a duras penas preconceitos, problemas, mortes e abusos, dispõem – se a distorcer códigos sociais, principalmente no que se refere à valorização do campo como espaço de vida digna e sustentável e dissolvendo a oposição que tradicionalmente se faz entre cidade como imagem de progresso, lazer, cultura, bem estar e campo como lugar precário, que gera pobreza e ignorância.

6

Pode-se dizer que o MST tem tido papel importante na modernização da sociedade brasileira, nas questões relativas ao direito a terra, impondo a discussão entre direito individual e coletivo. Compreende-se que a

[...] questão agrária é um tema permanente quando pensamos o capitalismo no campo, no Brasil emerge na segunda metade do século XX do confronto entre o latifúndio, centrado na lógica do negócio, e a organização do movimento camponês movido pela lógica da terra de trabalho. E a sociedade passa a conviver, por meio do embate entre camponeses e latifundiários, com um problema Agrário. A partir da década de 1960, período em que no Brasil houve a introdução de mudanças na base técnica da agricultura fruto da “Revolução Verde” que produziu a chamada “modernização dolorosa”. A revolução verde se desenvolveu procurando

deslocar o sentido social e político das lutas contra a fome e a miséria.
(ALMEIDA, p. 63, 2013)

Os camponeses travaram uma luta contra a fome e a miséria, mas objetivando distanciar este cenário, a política da década de 1960 realizou a Revolução Verde que foi o processo de industrialização da agricultura. Da revolução verde surge o agronegócio que simboliza o setor capitalista no campo, é responsável pela barbárie no campo, pois se expressa na exploração demasiada do trabalho e no problema ambiental devido ao modelo “agrário-agrícola” infundado, que busca dar contornos produtivos ao latifúndio dificultando assim a efetuação da Reforma Agrária.

O problema agrário ocorre por causa da má distribuição de terras no campo, de um lado estão os latifundiários visando lucro e do outro os camponeses sonhando com uma terra para morar, plantar e colher. Os movimentos sociais no Brasil surgem por volta da década de 1970 com uma nova percepção de sociedade, são os movimentos dos: sem-teto, sem-terra, Seringueiros, ecológicos, contra as barragens, entre outros.

Entende-se que acontece nos tempos de hoje uma barbárie causada pelas elites que possuem terras contra os camponeses que lutam pela Reforma Agrária no Brasil. Os conflitos são assustadores, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, registrou os índices de conflitos no campo em todo o país de 1985 até 2003, o número de assassinatos no Brasil por conta da barbárie no campo é maior no ano de 1987 e com maior concentração na região Norte.

A luta dos camponeses sem-terra pela Reforma Agrária é intensa e incansável, perpassa por sofrimento, dor, fome, miséria e até mortes. A promessa de Reforma

7

Agrária no país já percorre por décadas e até hoje não aconteceu. O Movimento dos Trabalhadores sem-terra em 1985 tentou diversas negociações com as autoridades políticas, como visto no vídeo, fizeram caminhadas e manifestações, conseguiram a apropriação de algumas fazendas, mas muitas famílias ainda permaneceram sem a tão sonhada terra. A luta pela Reforma Agrária continua, os latifundiários consideram-na como prejuízo e contestam essa idéia com violência e ataques aos camponeses. Rose a camponesa do vídeo foi morta em um “acidente” inusitado, um carro saiu da estrada e atropelou Rose e mais dois companheiros de luta, deixando também feridos o motorista fugiu.

A questão agrária no Brasil só será resolvida com a efetuação da Reforma Agrária, prometida há décadas pelos governos que ainda não saiu do papel e do sonho dos camponeses. O Brasil possui os maiores latifúndios e a maior renda do mundo. Somos o país

onde a miséria e o descaso no campo cresceu mais em todo o mundo. Na história da humanidade o latifúndio tem sido causador de miséria para a maior parte do povo e de poder para a nata que detém o poder, atribuem políticas antipopulares e defende o conservadorismo social.

Os latifundiários não querem transformações porque jamais admitem perder poder concedidos desde que os europeus começaram a explorar o Brasil, não importa que esses privilégios favoreçam uma parcela insignificante de senhores proprietários de terras e prejudiquem uma grande nação. Isso resulta além da miséria e do atraso social e econômico uma onda de violência, que do campo, se espalha pela sociedade brasileira. Violência essa que tem origem na má distribuição de terras e gera injustiças, revoltas no povo brasileiro. Com base nessa violência repressiva contra os sem-terra fica claro que a única e possível saída para todo esse embate social é a reforma agrária que deveria ter acontecido a mais de 200 anos, o atraso é de dois séculos.

O que vemos hoje é que a leis brasileiras não ajudam os trabalhadores, mas servem aos latifundiários. Quanto aos políticos esses ficam entre o cinismo e o oportunismo, não criam nenhuma lei ou ação efetiva para a distribuição de terras improdutivas aos milhões de camponeses sofridos, sonhadores e esperançosos de uma vida melhor.

8

Para que os camponeses atinjam um padrão de vida com qualidade eles precisam de educação, mas uma educação que sustente a necessidade do homem e mulher do campo em conseguir mudar a realidade em que vivem, “[...] a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos” (CALDART, 2003, p. 64 e 65). Desta forma, a escola deve subsidiar a cultura camponesa provocando transformações no modo de viver, pensar e agir dos camponeses.

A partir de 1950, foi estabelecido um discurso urbanizador, o qual indagava que com o processo de industrialização as pessoas que viviam no campo iriam se mudar para a cidade e dentro de mais algumas décadas não haveria mais população rural, imaginavam que isso significaria “progresso”. Com isso, também não teria a necessidade de se fazer políticas públicas específicas de educação para a população rural.

No entanto, o povo do campo se negou a morar na cidade e esquecer suas raízes, eles não abriram mão do seu modo de vida, da sua cultura. Com suas lutas incansáveis pela efetivação de seus direitos como homem e mulher do campo, buscaram por uma Educação do Campo que resgatasse os valores.

Posterior a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica em 2002, o compromisso que busca a construção de políticas públicas que garantam Educação do Campo de qualidade foi se fortalecendo.

A luta dos camponeses para que seus direitos sejam efetivados tem como empecilho o agronegócio, gerador de riquezas para os latifundiários, mas por outro lado destruidor das riquezas naturais e culturais do campo. Os camponeses que não desistem de lutar, buscam por uma Educação do Campo com qualidade, de pouco em pouco seus direitos estão sendo garantidos em consequência de suas lutas.

A Educação no/do Campo é um direito dos camponeses e um dever do Estado, que deve ser garantido com qualidade, com profissionais capacitados e estrutura adequada ao público alvo e a escola deve ser localizada próximo as residências camponesas, facilitando o acesso dos alunos. Mas, esta não está sendo a realidade das escolas do

9

campo em Mato Grosso do Sul, porém os estudos e movimentos em prol da efetivação do direito a educação de qualidade no campo estão caminhando de forma satisfatória. A UFMS tem disponibilizado cursos para contribuir na formação dos professores do campo abrindo espaço para pesquisas e debates acerca da Educação do Campo, especializando professores para aprimorar seus conhecimentos sobre o povo camponês, podendo assim contribuir para a qualidade do ensino/aprendizagem nas escolas do campo em MS.

Professores e pesquisadores estão lutando pela implantação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo para garantir qualidade de ensino nas escolas do campo. Sobre isso, Beltrame e Zancanella (2008, p. 144) revelam que

Nas discussões iniciais sobre a implantação do curso de Pedagogia para Educadores do Campo, muitos conflitos vieram à tona e outros permaneceram velados. O fato do governo estadual condicionar a criação do curso ao aproveitamento do corpo docente do curso de Pedagogia

regular, criou grandes debates. Tal fato tinha como argumento que tratava-se de uma turma experimental, como tal, não conceberia a abertura de curso público para a composição de quadro docente próprio para o curso de Pedagogia para Educadores do Campo. Desta forma, o curso só poderia ser oferecido desde que o curso de Pedagogia regular dispusesse de professores para nele atuar.

Penso que este curso sendo implantado acarretará um grande avanço para a qualidade da Educação do Campo, pois possibilitará um estudo mais aprofundado de professores e futuros professores do campo. Deve – se levar em consideração também a vida cotidiana do estudante do campo, e do meio onde vive, resgatando a cultura, modo de vida e saberes acumulados ao longo da vida.

Na verdade a Educação do e no campo tem uma caminhada bem longa, onde nós educadores somos autores desse contexto, pois vejo a educação como porta de entrada para essa luta tão injusta que acontece pelos campos a fora desse nosso país, os homens, mulheres, jovens e crianças que vivem no campo precisa obter conhecimento necessário para progredir neste grande entrave que é a reforma agrária.

10

A escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola – Tema bastante discutido na Conferência Nacional de 98. O debate sobre a educação básica do campo é tão importante, como o debate sobre Reforma Agrária, sobre política agrária e agrícola, sobre relações de produção no campo... Jamais haverá escolas do campo num campo sem esperanças, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem desenvolver radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo (CALDART, 2003, P. 64).

A escola deve subsidiar a cultura camponesa provocando transformações no modo de viver, pensar e agir dos camponeses. Temos que estudar com o intuito de entender de forma aprofundada a história e os direitos do povo camponês, como profissionais da área de Educação do Campo devemos saber preservar e valorizar a cultura do homem e mulher do

campo e ensinar os alunos do campo com qualidade, para conseguirmos garantir a eles Educação de qualidade é preciso reconhecer a importância de educar pautando-se na história e cultura camponesa e isso tudo desde a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebendo o quanto é imprescindível trabalhar a valorização da cultura camponesa com os alunos das Escolas do Campo, desde a infância o professor deve mostrar o quanto a sua cultura, seu modo de vida, seus costumes, crenças e lutas por direitos são importantes para que a vida do homem e mulher do campo seja de qualidade. Por meio da contação de histórias as crianças podem começar a entender a realidade social da qual fazem parte, entender historicamente como foram às lutas e por quais direitos os movimentos sociais do campo lutam.

As histórias trazidas de geração a geração revelam fatos históricos que caracterizam a luta do povo camponês por terra, por vida e por respeito aos seus direitos como

11

homem e mulher do campo. O povo camponês não pode deixar suas raízes e viver na cidade, pois isso é destruir uma cultura, um povo.

A luta pela Reforma Agrária não pode parar, as novas gerações do povo camponês não podem deixar de conhecer a sua história para caminhar um pouco mais adiante na luta iniciada há tempos, que ainda hoje está caminhando, conseguindo conquistas, mas a caminhada está longe de ter fim, rumo à reforma agrária, rumo ao fim do agronegócio e a uma vida que cultive a terra sem tanta destruição ambiental.

Precisamos colocar em prática nas escolas do campo aulas que levem os alunos a conhecerem sua região, sua cultura, suas lutas e os direitos que querem conquistar, aprendendo a interferir na realidade em que vivem e cultivando a cultura camponesa, as histórias das gerações passadas devem ser resgatadas com pesquisas, entrevistas com os mais velhos da região.

Isso sim é educação do campo de qualidade, e não escolas rurais que abordem conteúdos urbanos, que tratem de conteúdos distantes da sua realidade social. E na Educação Infantil

podem ser inseridas contações de histórias que abordem fatos da realidade camponesa, como: de animais do campo, de alimentos típicos, de brincadeiras, danças, entre outros. Tendo contato com a sua cultura desde a infância a criança está valorizando e aprendendo a importância que tem o seu povo.

REFERÊNCIAS

ABRAMAVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ALMEIDA, Rosemeire A. (Org.). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul**: uma visão multidisciplinar. Campo Grande: Editora da UFMS, 2008.

_____, Rosemeire Aparecida de (Org.). **Educação do Campo**: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos - Módulo III. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2013.

_____, Rosemeire A. A Questão Agrária na Contemporaneidade e os Desafios do Movimento Camponês no Brasil. In: **Educação do Campo** - Caderno de Reflexão. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2013. p. 63-74.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

_____, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, vol. 27, n. 72, maio/ago. 2007, Campinas, SP: Unicamp. pp. 157-176.

_____, Miguel G; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C; (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; ZANCANELLA, Yolanda. Os desafios da formação dos educadores que atuam no campo. **Revista Educação**. Santa Maria, V. 33, Ano 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/24/36>>. Acesso em 11 julh. 2015.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. **Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos**: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira, TIETZMANN, Vera Maria

(Org.) **Leitor formado, leitor em formação:** a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília/DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2002. Resolução CNE/CEB n. 1, 3 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro. **PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013.** DOU de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28). Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A educação do campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico.** Ano XI, nº 121, Maringá, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/12304/7068>>. Acesso em 11 julh. 2015.

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

_____, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, pp. 60-81, jan./jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em 10 julh. 2015.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Roger. (Org.) **Práticas da leitura.** 4ª. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

CHAVES, Marta. **Práticas pedagógicas e literatura infantil.** Maringá: Eduem, 2011.

FERREIRA, Fabiano de Jesus e BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta.** Revista Eletrônica de Educação, Ano V, nº 9, jul./dez. Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf>. Acesso em 28 Jun 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Edi. **Interações: com olhos de ler**, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da Educação Infantil / Edi Fonseca; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações)

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: artes médicas, 1994.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012. Brasília. Digitalizado. 28 p.

GUTFREIND, Celso. **Contos e desenvolvimento psíquico**. Revista Viver Mente & Cérebro. Ano XIII, n. 142, nov. 2004.

MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

_____, Mônica C., JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 91-10.

Eixo Temático: Educação no Campo: Formação e Trabalho Docente**A MÚSICA NO CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFT
CAMPUS DE ARRAIAS**

Aparecida de Jesus Soares Pereira

Universidade Federal do Tocantins – UFT

cida.soares@uft.edu.br

Waldir Pereira da Silva

Universidade Federal do Tocantins – UFT

waldir.pereira@uft.edu.br

Resumo: O presente trabalho apresenta reflexões sobre a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias, especificamente em aspectos relacionados à habilitação música. O objeto de estudo é o currículo, a música e seu ensino na formação do educador musical para a educação do campo na contemporaneidade, baseado no que preconiza a estrutura curricular e o ementário contidos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O referencial teórico-metodológico fundamentou em autores das áreas de educação, currículo e música: Basil Bernstein (1975); Bellochio (2003); Doll Jr. (1997); Goodson (2013); Mateiro (2003); Penna (2007); Pereira (2012); Queiroz e Marinho (2005); Rosa (2003); Sacristán (2000); Santomé (1998); Silva (2010; 2013); Souza (1997). Os resultados apontam para a necessidade de uma reestruturação do projeto pedagógico do curso, a partir das ações do Núcleo Docente Estruturante, no sentido de discutir e promover alterações no que diz respeito à fusão, desmembramento, inclusão e/ou exclusão de disciplinas, assim como uma revisão criteriosa das ementas.

Palavras-chave: Currículo; Música; Educação do Campo

Introdução

A partir de uma perspectiva teórica pós-crítica do currículo (SILVA, 2010), parte-se para uma discussão sobre o processo formativo da docência em música, sua articulação e interpretação, ligados às mudanças da pós-modernidade, buscando desvelar de que forma a área da educação musical tem compreendido e adotado tais questões. Considerando que o currículo é um mecanismo de definição e planejamento educativo voltado aos interesses globais da sociedade, sejam eles: políticos, econômicos, sociais e culturais, inerentes ao processo educativo para gerar o conhecimento, e consequentemente a consecução da sua função social, concebe-se assim, seu enfoque primordial no processo educacional.

Registra-se um processo de globalização na contemporaneidade que tem gerado significativas mudanças na sociedade mundial, mediadas pela política econômica neoliberal hegemônica, que apresentam impactos crescentes e inevitáveis, trazendo um nivelamento de padrões de consumo e massificação cultural. Essas transformações repercutem na esfera educacional, e consequentemente nos processos de política curricular. Diante disso, a formação inicial de professores, especificamente no campo da educação musical torna-se uma preocupação na atualidade.

Considerando a área de formação de educadores musicais pretende-se por meio da metodologia de análise documental, adotando a técnica “radiografia da estrutura curricular”⁵⁷, como instrumento para diagnosticar a estrutura curricular do Curso em destaque.

O intuito é demonstrar através da análise do currículo, de que forma a instituição tem oferecido uma formação aos futuros profissionais da música, e como este currículo integra ou não às perspectivas da pós-modernidade. Esta é uma forma de discutir aspectos relacionados à escola tradicional do ensino de música que aponta direcionamentos de transformação para uma educação voltada às necessidades do educador musical.

1- Ensino Superior, Currículo e Formação Profissional em Música

Discutir perspectivas para a formação de professores de Música na atualidade representa um grande desafio para educadores da área musical. O ensino superior de música apresenta contradições e conflitos no sentido em que passa por transformações que perpassam

⁵⁷ Proposta que integra as atividades da disciplina Currículo da Formação docente, ministrada pela professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB.

rupturas do tradicionalismo em consequência das inovações na atualidade. Diante disso, percebe-se uma estrutura curricular fragmentada, em que busca um diálogo entre tradições e inovações. Em concordância com o exposto, Queiroz e Marinho (2005, p. 84) dizem que principalmente os cursos de licenciatura em música das universidades brasileiras passam por um momento de redefinição e buscas metodológicas, visando atender às múltiplas demandas da área.

Nesse sentido, torna-se importante conhecer e compreender quais são as concepções de formação de professores e currículos que compõem os documentos legais que regulamentam os Cursos de Licenciatura em Música. Refletir sobre o currículo, especificamente na área de Música, antes de tudo importa pensar nas construções históricas estabelecidas no processo de implementação de políticas curriculares, e suas implicações na formação de educadores musicais e sua aplicabilidade nas instituições escolares.

As teorias curriculares contribuem para compreender o processo da prática curricular. Assim, as teorias de currículo não estão em disputa. Entende-se que cada uma atende uma demanda social e acadêmica específica. Por isso, ao trazer a definição de currículo, analiticamente, busca-se como "pano de fundo" a contribuição das teorias críticas, mas deseja ampliar a análise por meio das enormes contribuições de autores pós-modernos.

Utilizando o significado literal da palavra currículo, pode-se definir como aparelho ideológico do capitalismo. Transmite uma ideologia dominante, e é um território político (SILVA, 2010 p. 148). Portanto, é território de forças e poder que circundam o sistema educativo. Assim, Silva (2010, p. 71) cita o contexto da sociologia crítica da educação na obra *Class, codes and control*, de Basil Bernstein (1975) que entende o conhecimento educacional formal através de três sistemas de mensagem: o currículo (conhecimento válido), a pedagogia (transmissão válida) e a avaliação (realização válida). O autor acredita que somente o currículo não basta, pois o conhecimento baseia-se na forma de organização e transmissão. Destaca ainda, que quanto maior for o controle também maior será o enquadramento. Para (SACRISTÁN, 2000), é a expressão da função social da escola, vista como uma instituição cultural e de socialização que se relaciona com a sociedade. Desta forma, o currículo é instrumento social e histórico. É uma forma de equilíbrio do sistema educativo. O currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas, e não se reduz às práticas pedagógicas de ensino, mas gera forças que incidem na ação pedagógica. Não é estático, e precisa ser analisado como instrumento para se entender e realizar a prática escolar. Na visão de Doll Jr. (1997, p. 147) “o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimentos, mas é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura”.

Neste sentido, a reestruturação das bases curriculares dos cursos de licenciatura em música iniciou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), com a elaboração de projetos políticos pedagógicos que visam incorporar as dimensões exigidas para a formação docente em geral, sem perder de vista as especificidades do campo da música. Por isso, discutir o contexto político e pedagógico nestes documentos implica compreender suas dimensões para os possíveis caminhos no processo de formação e o trabalho docente em música.

Desse modo, as instituições de Ensino Superior devem estar mais abertas às manifestações culturais no âmbito da educação musical procurando acolher as diversidades culturais e com maior compromisso para com a formação dos professores de música.

De acordo com Rosa (2003, p. 175), “as mudanças nas práticas educativas só podem acontecer como processos de transformações sociais que se empreendem coletivamente, pois melhorar a educação é transformar as formas socialmente estabelecidas que a condicione”. Assim, podemos pensar primeiramente na formação dos professores para que sejam preparados para exercer sua função de forma participativa, crítica e política.

Diante da nova realidade, as universidades brasileiras que oferecem cursos de licenciatura em música, assim como também as universidades que tem cursos de licenciatura em educação do campo com habilitação em música, se vêem na obrigação de preparar um profissional docente que atenda a essa nova demanda em um novo contexto educacional. Segundo Penna (2007, p. 50) “a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá forma e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo”. A necessidade da formação específica de um professor de música se dá porque é uma linguagem e, para entendê-la, interpretá-la e dar-lhe sentido, é preciso que se aprenda a operar com seus códigos e decifrá-los. Faz-se necessário haver conhecimento específico para a alfabetização através da linguagem musical para que a mesma aconteça de forma sistematizada.

As instituições formadoras têm por dever oferecer aos seus educandos uma formação adequada para que os futuros profissionais possam atuar em diferentes espaços e atender as demandas do ensino musical. Com isso, as exigências tornam-se maiores para mudanças nas diferentes realidades de ensino, aprendizagem e nos currículos. O momento atual requer decisões que possam convergir principalmente na concretização e institucionalização da inserção da disciplina Música nos contextos escolares da Educação Básica.

2- A Pós – Modernidade no Ensino e na Formação Docente em Música

Na perspectiva de entender a origem da pós-modernidade Doll Jr. (1997, p. 173) diz que ocorrem mudanças intelectuais, sociais e políticas radicais. Para o autor os paradigmas são modificados de natureza modernista para pós-modernista: pós-estrutural, pós-filosófico, pós-patriarcal, pós-industrial, pós-nacional. Surgem novos estudos para se interpretar os contextos, entre eles os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais (SILVA, 2013). No pós-modernismo finalizam as metanarrativas. O pensamento moderno é particularmente adepto das “grandes narrativas” que são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos (SILVA, 2010, p. 112). Do ponto de vista estético, significou o fim do tradicionalismo, era de mudança e ruptura. Questiona-se a alta cultura, a cultura de massa e as apropriações de práticas tradicionais. Para Doll Jr. (1997, p. 173), “o passado não vai desaparecer, mas vai ser continuamente reestruturado à luz do presente que está acontecendo, mudando”. Neste sentido o autor sinaliza que o pós-moderno conecta o moderno com o pós-moderno, transformando assim o moderno em vez de rejeitá-lo totalmente. Portanto, na área educacional, os sistemas não podem ser isolados, cíclicos, fechados para transmissão e transferência de informações, mas sim devem ser de transformação, sendo sistemas abertos (DOLL JR., 1997, p. 74). Os currículos são colocados em questão, especificamente os currículos da área do ensino de música, ainda voltados para perspectivas humanistas e tecnicistas precisam ser adequados a uma nova realidade. Devem ser pensados também para aglutinar o antigo ao novo, através do diálogo e reflexão, em que a “aprendizagem e o entendimento possam ser criados e não transmitidos” (DOLL JR., 1997, p. 172).

Assim, ocorre uma desvinculação das propostas educativas formalizadas relacionadas com as novas demandas da sociedade, surgindo então a necessidade de avaliar os currículos e reestruturá-los a fim de contextualizar as práticas educacionais.

Conforme Pereira (2012), a formação do professor de música no Brasil no final do século XIX sofreu grande influência do modelo conservatorial europeu que se preocupava com a formação do virtuose, instrumentista ou cantor com um repertório especificamente erudito, associado às disciplinas teórico-musicais, que reproduzia os conhecimentos apenas no ensino do instrumento/canto.

Considerando que a formação de professores de música nas universidades ainda permanece voltada para o binômio instrumentista/cantor, Mateiro (2003, p. 1) destaca que “a distribuição e importância dos conteúdos não diferem muito dos cursos de bacharelado, uma

vez que as disciplinas teóricas relacionadas às ciências aplicadas têm um baixo status. O maior peso está sobre as disciplinas prático-musicais”. Segundo essa autora, as licenciaturas ocupam um papel secundário por não dar maior ênfase às disciplinas relacionadas às ciências aplicadas, e com isso não se diferenciam tanto dos cursos de bacharelado.

A Lei nº. 5.692/71 institui o componente curricular Educação Artística, onde o professor teria que dominar três linguagens artísticas, incluindo a música, contribuindo assim, para o surgimento de um professor polivalente para atuar nas escolas. Esse profissional não se enquadra no perfil de um educador musical na pós-modernidade. Tal realidade incide no resultado do trabalho docente, quando o futuro professor recebe a sua formação profissional no contexto universitário e encontra uma realidade diferente nas escolas de Educação Básica. Para Souza (1997, p. 9), “a formação do futuro profissional em música, nos cursos de Licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar”.

Diante da pós – modernidade, os currículos não podem ser elaborados de forma “descontextualizada distante do mundo experimental dos estudantes” (DEWEY, 1989, p. 159, *apud* SANTOMÉ, 1998, p. 14). Devem ser pensados para atender às necessidades sociais, econômicas e culturais de alunos e professores que apresentam diferentes singularidades do contexto social. Para Goodson (2013, p. 8), o processo de mudança educacional acontece em três segmentos: o interno (ambiente escolar que inicia a mudança e busca legitimação apoio e patrocínio externo), o externo (que promove a mudança de fora da escola e de cima para baixo) e o pessoal (que inclui as crenças e missões pessoais que os indivíduos mobilizam para a mudança). No caso da elaboração e implementação do currículo, a comunidade escolar deve fazer parte do processo de discussão, passando a ser construtores e não somente executores, tornando os seus partícipes conectados entre disciplinas/conteúdo/contexto. Assim, “[...] o currículo é um processo, – não o de transmitir o que é (absolutamente) conhecido, mas o de explorar o que é desconhecido; e através da exploração os alunos e professores “limpam o terreno” juntos, transformando assim o terreno e eles próprios” (DOLL JR., 1997, p. 171-172).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 no artigo 26, inciso 2º, diz que: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996). Esta lei determina a obrigatoriedade do Ensino de Arte, respeitando as especificidades de cada linguagem. Mesmo com a vigência da atual Lei, alguns resquícios oriundos da extinta Educação Artística ainda se fazem presentes no cotidiano escolar.

A Lei 11.769/2008 que altera a Lei 9.394/96 torna obrigatório o ensino de música nas escolas de Educação Básica, extinto desde 1971. A partir de então, houve a necessidade de reestruturar os cursos de licenciatura em música.

Pesquisas sobre a formação do professor de música têm apontado para novas propostas curriculares a fim de que os futuros professores tenham melhores condições de atuar na docência do ensino de música. Para Bellochio (2003, p. 18), algumas questões precisam ser debatidas na academia e na escola sobre a formação de professores de música, para saber quais concepções e saberes compõem o conhecimento, que particularidades e universos têm transversalizado o processo formativo de educadores musicais.

Portanto, procura-se pensar em um modelo de currículo para a formação de professores de música visando saberes específicos de atuação e formação de profissionais de música, adequando os currículos às novas demandas da sociedade.

3- O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT – Campus de Arraias

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias, na modalidade presencial tem caráter regular, o ensino em regime de alternância e apóia-se em duas dimensões de alternância formativa integradas: o tempo-escola e o tempo comunidade.

A entrada no curso acontece anualmente com a oferta de 120 vagas, pelo processo seletivo tradicional, ofertadas nos turnos matutinos e vespertinos para a docência nos ciclos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para a Educação do Campo, em atendimento à demanda apresentada no campo, local em que há carência de professores qualificados para o ensino de Artes Visuais e Música.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC),

As atividades que configuram a dimensão tempo-comunidade serão realizadas no espaço sócio profissional do aluno, para que ele possa refletir sobre os problemas, discutir com a comunidade e colegas e levantar hipóteses acerca das soluções possíveis. Esta dimensão se concretizará em sala de aula, a cada retorno para as atividades de tempo-escola, mediante discussões e socializações (PPC, 2014, p. 19).

Nessa perspectiva, denominada de Regime de Alternância, pretende-se desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo onde o acadêmico transita

alternando nas duas esferas: comunidade – universidade – comunidade. A partir de sua realidade, o acadêmico observa, pesquisa e descreve a realidade sócio-profissional, assim como o contexto no qual está inserido. Posteriormente, o acadêmico vai à universidade, onde socializa, analisa, reflete, sistematiza, conceitua e interpreta os conteúdos identificados na etapa anterior. Concluindo esse processo, o acadêmico volta para sua realidade, com os conteúdos estudados, para que possa contribuir para a transformação de uma realidade sócio-profissional.

Como objetivo, o curso pretende formar um professor que seja capaz de exercer a docência multidisciplinar, a partir da área de conhecimento Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em consonância com sua realidade social e cultural, possibilitando assim uma formação contextualizada e comprometida com a cultura do e no campo.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso - PPC,

A base fundamental de sustentação da Educação do Campo é que o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano (PPC, 2014, p. 21).

Nessa perspectiva de que na contemporaneidade o campo não é mais compreendido apenas como um espaço de produção agrícola, a formatação do curso com as habilitações em Artes Visuais e Música contribui significativamente para quebrar possíveis barreiras ideológicas. Especificamente, o ensino da música contribui para o estabelecimento de novas relações sociais e culturais entre os sujeitos no e do campo.

De acordo com o projeto pedagógico do curso, este está estruturado de forma a possibilitar uma consistente formação teórica, uma diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Poderá também ter uma sólida formação de base generalista, crítica e ética, possibilitando ao cidadão-profissional aprofundamento em áreas de conhecimento do curso (Grifo nosso), sendo este o perfil profissiográfico elaborado para aquele que se licenciar em Educação do Campo. Entretanto, esse “aprofundamento”, especialmente nas habilitações fica comprometido devido à falta de disciplinas base para a formação do educando, embora esse aprofundamento dependa do professor, assim como do aluno.

Contudo, torna-se difícil um “aprofundamento” em qualquer uma das áreas das duas habilitações, considerando que a carga horária total do curso está dividida para as duas habilitações e a dimensão pedagógica, voltando a produzir um professor polivalente, como se formava um professor durante a Lei. 5.692/71, diferenciando apenas na quantidade das habilitações, que eram três.

4 - Estudo Radiográfico Curricular do Curso

Quanto à organização curricular, as disciplinas foram agrupadas em três áreas de formação: Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo de Atividades Complementares, visando à formação do professor habilitado em Artes Visuais e Música para atuar nas escolas do campo. Entretanto, entende-se que esse profissional deve estar preparado para atuar em qualquer escola, até mesmo em escolas especializadas.

Em síntese, o Núcleo Comum aglutina conteúdos necessários à construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades da docência, a compreensão dos aspectos que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem em geral e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. O Núcleo Específico contém disciplinas necessárias a construção de conhecimentos e habilidades docentes especializadas em cada área, a reflexão epistemológica e os fundamentos necessários a pesquisa científica por cada área. O Núcleo de Atividades Complementares é composto de 200 horas que deverão ser cumpridas pelo aluno ao longo do curso, nas respectivas áreas de abrangência, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, na forma de monitorias, excursões, pesquisa de campo, e a participação em eventos como: seminários, palestras, cursos, minicursos, oficinas, dentre outras atividades, logicamente referendadas pelo colegiado do curso.

As disciplinas que compõem a dimensão pedagógica, em atendimento ao art. 11 da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, prevê uma carga horária mínima de 1/5 (um quinto) do total da carga horária do curso. Sendo a carga horária total do curso 3.300 horas, deve ser reservado o mínimo de 660 horas, e no projeto foram utilizadas 795 horas para essa dimensão. Considerando que o curso oferece duas habilitações, poder-se-ia utilizar parte das 135 horas excedentes para incluir a disciplina Fundamentos do Ensino e Aprendizagem em Música, sabendo-se que nessa dimensão já é ofertada a disciplina Fundamentos do Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais.

Já a disciplina Práticas Pedagógicas da Educação do Campo aparece nessa dimensão com uma ementa que se propõe abordar elementos de algumas matrizes

pedagógicas produzidas desde a concepção humanista-histórica e estudar clássicos do pensamento social e pedagógico, e não aborda aspectos relacionados às práticas pedagógicas das habilitações que o curso oferece. Nesta perspectiva, pergunta-se: Quais práticas pedagógicas? Em música? As práticas pedagógicas da educação do campo são diferentes das práticas pedagógicas para o ensino de música na cidade? Ministrada por professores sem formação específica?

Ainda no que diz respeito à dimensão pedagógica, a disciplina Avaliação da Aprendizagem aborda aspectos teóricos e práticos da avaliação da Educação Básica. Nesse caso, faz-se necessário que a disciplina Avaliação da Aprendizagem contemple também aspectos específicos relacionados à avaliação da aprendizagem musical, como uma das habilitações do curso, objetivando analisar e repensar as práticas pedagógicas do ensino de música, o que deverá ser feito por um especialista.

Diante dessas reflexões não se pretende desqualificar a dimensão pedagógica, mas promover ajustes no sentido de preencher as lacunas detectadas no Projeto Pedagógico do Curso e, assim, minimizar a defasagem de conteúdos específicos apresentados na habilitação música, contribuindo assim para uma melhor formação do educador musical, considerando que o segmento discente não teve a oportunidade de estudar música em sua trajetória estudantil.

No que diz respeito à horizontalidade e verticalidade das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, percebe-se uma lacuna no segundo semestre, onde não é ofertada nenhuma disciplina de música, ficando assim o acadêmico sem contato direto com a música durante um semestre e, portanto a necessidade de redistribuição ou inclusão de disciplina nesse período. Disciplinas como Percepção e Notação Musical, assim como as disciplinas optativas deveriam ser oferecidas desde o início do curso, pois servem de base para a compreensão das demais disciplinas.

Quanto à carga horária do curso, as disciplinas obrigatórias e as optativas somam 2.685 horas. Dividindo essa carga horária por três, distribuindo igualitariamente para o núcleo comum e as habilitações, tem-se 895 horas para cada parte. No entanto, a dimensão pedagógica foi contemplada com 795 horas, sabendo-se que legalmente são 660 horas a carga horária mínima; a habilitação música foi contemplada com apenas 615 horas, com 280 horas a menos em relação a divisão igualitária que foi de 895 horas. A carga horária de Artes Visuais não é objeto de análise nesse trabalho. Nesse caso não se contabilizou a disciplina estágio curricular obrigatório.

Sintetizando, a matriz curricular conta com apenas seis disciplinas específicas de música além do estágio curricular supervisionado que tem a sua carga horária prevista em lei e, nesse caso, é dividida entre as duas habilitações, sendo a menor quantidade de disciplinas em relação ao núcleo comum e a habilitação Artes Visuais.

Para a formação consistente de um professor de música, mesmo que seja para atuar nas escolas do campo, disciplinas de fundamental importância são indispensáveis para que os objetivos propostos sejam alcançados, tais como: História da Música Universal, Estruturação, Harmonia Funcional, Música e Tecnologia, Regência, Processos Pedagógicos no Ensino de Música, dentre outras.

Quanto à inclusão de disciplinas em um projeto pedagógico, para solucionar problemas e produzir mudanças, os mentores intelectuais do curso entendem que:

(...) a solução de mudança não está em tirar e pôr, podar ou incluir mais um componente curricular, uma matéria, um conteúdo, e sim, em redefinir e repensar o que temos, com criatividade, buscando o que pretendemos (PPC, 2014, p. 23).

Percebe-se que a construção desse projeto pedagógico não aconteceu com a participação de especialistas nas duas habilitações, devido ao fato de que ainda não havia professores de música na universidade, razão pela qual várias disciplinas específicas da habilitação música, que são indispensáveis a formação do educador musical, não foram contempladas. Nesse caso, apenas repensar uma matriz curricular, mesmo com “criatividade”, não irá solucionar problemas que ocorrem devido à falta de disciplinas específicas. Tomando como exemplo a disciplina regência, que compõe a matriz curricular de todos os cursos de graduação em música, também nas licenciaturas, não há possibilidade de repensar uma forma de contemplar o conteúdo dessa disciplina adequando-o em outra.

Entende-se que um currículo desejado é um convite a mudanças que inevitavelmente irão afetar as funções dos professores que trabalham no curso, especificamente aqueles que trabalham somente com uma disciplina. As mudanças e reestruturações em uma matriz curricular são necessárias e inevitáveis diante de uma sociedade em constantes mudanças.

Em suas reuniões, o Núcleo Docente Estruturante - NDE tem analisado a estrutura curricular do curso, desde 2015, e os professores da habilitação Música têm apresentado estudos e sugestões de alterações na matriz curricular com a fusão, inclusão e desmembramento de disciplinas que procuram corrigir distorções relacionadas à verticalidade e horizontalidade de algumas disciplinas, assim como um desmembramento nas cargas

horárias de disciplinas para que o aluno possa ter contato com a música em todos os semestres, sem produzir aumento na carga horária total do curso.

Ademais, esses professores são unânimes no sentido de que precisa ser feita uma revisão criteriosa em todas as ementas das disciplinas específicas de música, assim como também em toda a bibliografia que se apresenta inconsistente.

Nesse contexto, o trabalho do Núcleo Docente Estruturante – NDE aponta para a construção do perfil desejado do licenciando em Educação do Campo na Habilitação Música, que possa dominar os conhecimentos específicos da área, visando uma formação profissional que atenda às especificidades do ensino de música na contemporaneidade, capaz de intervir na sociedade como agente transformador, fundamentada como uma proposta de educação integral do indivíduo, valorizando a formação musical, sociocultural, ética, estética e humanística do cidadão.

Entende-se que essa nova proposta pretende capacitar profissionais para a atuarem nas escolas do campo, podendo também atuar nos múltiplos espaços em que o ensino e a aprendizagem de música acontecem, compreendendo desde a escola regular e especializada, até os contextos não formais de educação musical.

A Resolução nº 2 de 08 de março de 2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, apresenta sugestões de conteúdos necessários à elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). (BRASIL, 2004). À luz dessa resolução, entende-se que as mesmas diretrizes curriculares para um curso de licenciatura em música se aplicam a um curso de educação do campo com habilitação em música.

Conclusões

Esse trabalho apresentou reflexões sobre currículo e a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT, Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música – Campus de Arraias, enfatizando suas características, fragilidades e avanços visando à formação do professor de música para atuar nas escolas do campo, e sua relação com o contexto pós-moderno.

Os currículos para a formação de professores de música para as escolas do campo são temas emergentes nas universidades brasileiras que oferecem cursos de licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em música. Isso pode ser constatado através de

pesquisas e trabalhos apresentados e publicados em anais de eventos específicos da área, apresentando um novo perfil profissional do educador musical.

Para pensar em uma educação musical de qualidade no campo é necessário tomar como base a formação de profissionais que estarão atuando diante dos desafios e dificuldades encontradas na prática do trabalho docente em música, área que se encontra em constante processo de transformação. As Instituições de Ensino Superior necessitam estar atentas às demandas e exigências da sociedade para que as novas tendências sejam alocadas no processo constitutivo de formação de professores.

Seria de bom alvitre que o Núcleo Docente Estruturante - NDE do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT – Campus de Arraias e o Colegiado de Coordenação Didática do curso lancem um olhar crítico sobre as reflexões apresentadas sobre o assunto em tela, para produzir as mudanças que se fizerem necessárias visando uma melhor formação docente em música.

Concluindo, espera-se que estas análises tenham apresentado contribuições que possam auxiliar o entendimento quanto à complexidade de uma estrutura curricular no processo de formação docente que envolve prática pedagógica e saberes dos professores de música.

Referências Bibliográficas

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 8, 2003.

BERNSTEIN, BASIL. **Class, codes and control**: theoretical studies towards Sociology of Language. Vol. 3. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71**. Brasília: 1971.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – CNE/CES. **Resolução nº 28 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2013.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista Educação**, CE/UFSM, ed. 2003, vol. 28, n. 2. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a2.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

QUEIROZ, L. R.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 13, 83-92 set, 2005.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SACRISTÁN, J. GIMENO. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____(Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA, J. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. **Seminário sobre o ensino de Artes e Design no Brasil**. Salvador, 1997. p. 13-20.

UFT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Códigos e Linguagens: Artes Visuais e Música**. Arraias, 2014.

EIXO TEMÁTICO: 6. Educação no campo: História das Instituições escolares**OLHARES DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE
URANDI – BA**

EDILANE CARLA SILVA DUARTE

UNEB - edilanecarladuarte@gmail.com

ESTER DA SILVA MORAIS

UNEB - esterudi11@gmail.com

PRISCILA TEIXEIRA DA SILVA

UNEB - priscilats4@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo analisar o olhar dos alunos do quarto e quinto ano do ensino fundamental no povoado de Poções-Urandi/BA sobre a escola no campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, questionário, grupo de discussão e desenhos que possibilitaram conhecer, compreender e discutir o olhar dos alunos do campo numa perspectiva crítica, bem como numa escuta sensível. A temática está ancorada nos estudos de Arroyo, Caldart, Molina, Fernandes, dentre outros. Ao final das análises foi possível identificar contrariedades que eles têm em relação à escola e ao ensino que recebem, mas apesar disso demonstraram afeto e carinho pela escola, pelo campo. Compreender esse sentimento de pertença dos alunos à escola no campo é proporcionar à sociedade campestre reflexões acerca dessa educação que é ofertada. É perceber que muito se pode fazer para de fato alcançar um ensino de qualidade e que contemple as necessidades de cada um, desse modo, enxergar a educação do/no campo como fundamento principal na vida dos estudantes do campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Alunos do campo. Pertencimento.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa desdobrou-se com o objetivo de discutir o sentimento de pertencimento à escola no campo: olhares dos alunos do 4º e 5º ano de uma escola no campo em Poções, município de Urandi/BA.

A educação do campo, segundo Arroyo; Molina e Caldart (2004, p.11), “por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico”. Em virtude disso, o campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, e a educação negligenciada pelos elitistas. Prevalece a demagogia, ou seja, o poder de uma minoria sobre os direitos da maioria, o que nega aos povos do campo o direito de ter uma educação que contemple de fato

suas especificidades. Fernandes (1999, p.136) acrescenta que “é preciso ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades”.

Para além disso, Arroyo (2004) diz que é de suma importância que a escola do campo tenha uma estrutura que dê conta de um projeto de educação básica do campo, que precisa de um atendimento qualificado.

A estrutura que tenha a mesma lógica do movimento social, que seja inclusiva, democrática, igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são tão excluídos. Tarefa urgentíssima para a construção da educação básica do campo: criar estruturas escolares inclusivas. (ARROYO; 2004, p. 86).

Os sujeitos que fazem parte desta lamentável realidade perpassam desde a infância, adolescência e juventude por um processo de não aceitação em ser do campo, pelo fato de o tempo todo entender que somente em espaços urbanos é que se dá a educação e, por consequência disso, existem muitos que acabam sofrendo preconceitos que resultam em bloqueios de sonhos e até os impedem de crescer na vida.

Por essa razão, as famílias têm procurado permanecer na terra, porém a falta de condições psicológicas e de conhecimentos que respaldem e sustentem sua resistência em não sair do campo têm resultado em não conseguirem de fato concretizar com êxito todos seus direitos, mesmo que protestando, “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” foi o grito que deram na praça e nas ruas de toda cidade, procurando seus direitos “entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças e os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com suas especificidades. Consequentemente, ficaram à margem” afirma Caldart, Fernandes e Molina (2004, p.10).

Pode-se dizer, então, que há bem clara nesse contexto uma dívida histórica para as populações do campo, uma vez que são negligenciados os seus direitos e, portanto, essa luta pela educação do/no campo deve estar articulada à realidade dos sujeitos, tendo em vista não somente o espaço no qual os partícipes estão inseridos, mas também ligada a questões culturais e sociais desses sujeitos.

No anseio de contribuir com o desafio que o aluno do campo enfrenta em sentir-se pertencente à escola no campo, bem como ser deslocado de sua escola no campo para uma

escola urbana, investigamos a referida temática apontando seus pontos relevantes para as relações articuladoras da educação do/no campo.

Desse modo, buscamos analisar o olhar dos alunos sobre a escola pesquisada; Avaliar quais os pontos negativos e positivos da escola citados pelos alunos têm relação com o debate sobre a proposta de Educação do Campo.

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, questionário, grupo de discussão e desenhos. Os estudantes foram seis homens e quatro mulheres, na faixa etária de 8 à 11 anos. Todos são de cor parda. Esses alunos estudam na escola João de Barro desde o primeiro contato com o ambiente escolar e serão transferidos para a escola urbana no ano seguinte (2017). Quatro desses alunos foram reprovados no ano anterior por não conseguirem associar os conteúdos e por terem dificuldade na escrita e na leitura. Dois moram somente com o pai, quatro moram somente com a mãe e três moram com pai e mãe.

2 O espaço da pesquisa

O povoado de Poções, onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa. Poções está localizado a 35 km da cidade de Urandi-BA, situado na Região Sudoeste do Estado da Bahia, há 755 km da capital (Salvador). A principal atividade econômica do Povoado é a agropecuária, mas devido à estiagem dos últimos anos, muitas famílias migram para São Paulo em busca de empregos, principalmente, para o corte de cana. Segundo dados da Secretária de Saúde, o povoado tem 48 famílias cadastradas, com 186 habitantes.

O Povoado possui uma escola nucleada que atende às crianças das fazendas de Santa Equitéria, Pé-da-Ladeira, Extrema, Estreito, Canudos e Guaiçara. A escola Municipal João de Barro foi construída em 1990, com recursos do governo estadual e municipal para oferecer o ensino de educação infantil e 1ª ao 5ª ano do ensino fundamental I. É composta por uma sala de aula, dois sanitários, uma cozinha e um banheiro com sala acoplada. A sala acoplada ao banheiro foi destinada aos trabalhos pedagógicos e como espaço para a educação de jovens e adultos (EJA), espaço para leituras e pesquisas.

Na gestão (2000 - 2004) foi construída mais uma sala para atender ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Com a nucleação de duas escolas, a Escola João de Barro passou a receber alunos das regiões vizinhas. Em 2015 um professor da rede foi nomeado para direção desta e de mais sete escolas, consideradas de pequeno porte. Atualmente a escola é

composta por três turmas multisseriadas, com o total de aproximadamente 47 alunos numa faixa etária de 03 à 12 anos. Funciona apenas no turno matutino.

3 Educação do campo: Identidade cultural

A luta por uma educação do campo e por políticas públicas são motivos fundamentais que vêm projetando a identidade do movimento por uma escola no/do campo. Essa educação visa à construção escolar democrática e popular que desenvolva um trabalho e assuma a identidade do meio em que se vive, pensando assim em um novo projeto de ampliação que beneficie a população do campo.

Portanto, pensar na escola do campo é compreender as questões voltadas a essa realidade que exige transformações constantes em busca de melhoria das reais necessidades do sujeito que constitui a sua história. A escola é um espaço de análise crítica que viabiliza e levanta as bases para elaboração de uma proposta que possibilita o desenvolvimento territorial aliado ao saberes de um povo. Santos e Neves dizem que “ao tratar de educação no contexto do campo é necessário pensar nas possibilidades de conhecer e vivenciar experiências diversas haja vista ser esse um espaço diverso, com várias formas de cultura” (SANTOS; NEVES. 2012, p.5).

Para isso, a escola do campo precisa de um currículo voltado aos seus direitos e que vise sempre o reconhecimento do espaço em que ocupa, de forma a valorizar as culturas, que busca sempre resgatar a sua identidade de forma prioritária na construção do conhecimento, e que pense sempre no lugar onde se vive, atribuindo valores e significados que lhe dê a sustentabilidade de ser parte integrante como sujeito responsável pela sua própria história.

Precisamos pensar estratégias de ensino-aprendizagem para além dos conteúdos e do ambiente escolar. Construir uma forma de envolver o educando, principal sujeito da história, que incentive sua capacidade de pesquisa, que instigue a curiosidade e vontade de transformar a realidade em que está inserido, seja dentro ou fora da escola. Portanto, é necessário rever as práticas e ligá-las às teorias, para poder potencializar e qualificar o trabalho pedagógico na direção daquilo que estamos buscando na perspectiva da Educação do Campo. (MACHADO; SOARES; CONCEIÇÃO, 2008, p. 54).

Assim sendo, há uma valorização por meio de estratégias viáveis para resgatar sistematicamente a real identidade do aluno, trilhando caminhos que reconheçam e valorizem os

saberes adquiridos no espaço em que atuam. Pois se não houver esse reconhecimento, desvincula os saberes adquiridos anteriormente, e causa uma série de dificuldades que demonstram uma história de vida diferenciada que se vê apagada da sua memória algo que lhe beneficie.

Para tanto, é preciso que a educação do campo seja organizada e trabalhada em uma abordagem que estabeleça relações recíprocas que viabilizam a sua vivência e identificações por meio das reivindicações.

O movimento social do campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos. (ARROYO, 2004, p.73).

Isto nos remete à sociedade camponesa por estar cercada de grandes avanços e direitos que permitem um acompanhamento pautado em valores que lhes são próprio, e que representa assim uma nova consciência do direito vinculado a terra. Porém, ainda existe escola que não desenvolve um trabalho voltado para a realidade do aluno do campo, mesmo vendo que há avanço social, que o povo do campo tenta consolidar os seus direitos e que valorize sempre sua cultura.

4 Olhares dos alunos sobre a escola no campo do Povoado de Poções - Urandi/BA

Apresentaremos aqui as concepções dos partícipes da pesquisa em relação à escola que estudam, uma vez que a estrutura da escola e o currículo interferem diretamente no sentimento de pertencimento desses alunos e até no desenvolvimento cognitivo.

O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que 4 paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. (DAVIS, 1993, p.53).

Nota-se que é de fundamental importância pensar em um espaço escolar que acolha os alunos e faça-os sentir bem. O sentir-se pertencente à escola está vinculado à boa qualidade tanto do ensino quanto da situação estrutural da escola. Quando esta não atende a essas expectativas dos alunos, ocasiona em falta de estímulo e até provoca a evasão dos mesmos.

Nesta perspectiva, solicitamos que os estudantes fizessem um desenho que representasse a escola que estudam, e insatisfeitos com a estrutura da escola, diziam antes de começarem a desenhar: *“queta, tia, isso aqui podia ser maior um pouco” “minha escola é muito pequena. A sala é muito apertada e as cadeiras são desconfortáveis”; “aqui não tem muito espaço e nem uma quadra pra jogar bola. Na escola da cidade tem, essa é uma parte boa de ir estudar lá”; “eu queria que minha escola fosse do tamanho da escola da cidade”.*

Dessa forma, ao invés de desenharem a escola como foi solicitado, que seria a escola real, eles desenharam a escola idealizada, a escola que eles sonham em ter um dia. Fizeram um desenho de uma escola grande, com espaço suficiente para brincarem, inclusive com uma quadra para futebol. Nesses desenhos foi possível notar equidade entre os alunos já que todos os desenhos analisados tinham algo em comum que é o desejo por uma escola maior.

A fala da aluna Coroa imperial evidencia que:

A escola deveria ser maior, mais estruturada, com mais divisão. Se fosse assim, ajudava mais na aprendizagem e também pra ficar bonita, para os alunos da cidade ver que na roça também tem escola boa e bonita, com portão, quadra de jogar bola, sala de computador, sala da diretora, e aqui também tem uma mercearia ao lado da escola, do mesmo jeito que tem na escola na cidade. Só falta mesmo é crescer a escola. Se isso acontecesse, nois ia ficar quase igual os alunos da cidade.

Um dos pontos que os levariam estudar na cidade é o fato de que na cidade a estrutura da escola é maior, e ter tudo aquilo que pra eles é o essencial em uma escola. Para alguns, seria o único benefício em ter que ser transferidos para cidade. Contudo, eles optam pela mudança, pela melhoria, e que essa mudança aconteça no campo, sem precisar se deslocarem para a cidade, sem ter que abrir mão do aconchego tanto da família quanto dos colegas e professores. Mais uma vez, fica explícito que o pertencimento fala sempre mais alto e que de forma alguma eles querem tornar pertencentes à uma outra cultura e tão pouco costumes dos alunos da cidade, como afirma o aluno Cacto:

Eu sei que minha escola é pequena, eu sei também que minha escola é apertada, o portão não é bonito como da escola na cidade, a sala também não é grandona como a da escola na cidade, e nem as parede é limpa como na cidade, porque aqui tem muita terra vermelha, e lá não tem, lá é tudo calçado, mas mesmo assim, eu amo e não troco por nada, nada e nada. É isso que eu tenho pra falar, tia. Só isso.

Ao fazer esta afirmação, o aluno explicita que, por mais precária e decadente que seja a estrutura da escola, ainda não se sente abalado tão pouco envergonhado de ser estudante da referida escola. Ao expressar tais palavras, foi possível notar que o aluno Cacto estava um pouco eufórico enquanto reafirmava que “*eu amo e não troco por nada, nada e nada. É isso que eu tenho pra falar, tia. Só isso*”. Neste momento, ainda pedimos que pudesse ficar calmo e que também podia falar mais, sem nenhum problema, pois não estávamos ali para punir ninguém, apenas coletando informações para um trabalho da faculdade, porém o aluno não quis se pronunciar mais e logo encerrou sua fala. Posteriormente, a aluna Azálea Rosa pediu para socializar seu desenho.

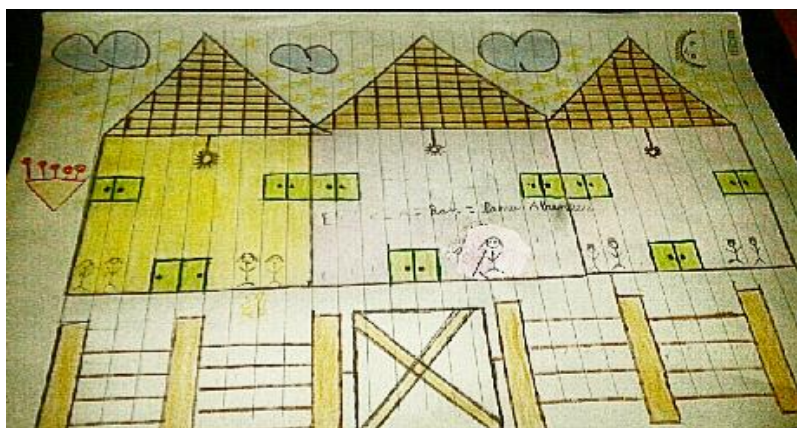
Tia, nesse desenho aqui é minha escola. Oia só que linda que ela é! Aqui na frente tem uma árvore muito linda que dá fruta, e a fruta é manga, e é manga doce. Aqui é a área da frente, esse aqui é o portão, aqui é as janela. Portão grande e janela grande. Minha escola nesse desenho é top viu, tia. Minha escola de verdade não é assim não, mas o importante é que eu aprendo muito nela assim mesmo.



Fonte: Grupo de Discussão

A aluna expressou no desenho a escola que sonha em ter um dia no campo sem precisar sair para dar continuidade nos estudos na escola da cidade. Em sua fala, é perceptível a vontade de ter uma escola com espaço amplo, mas também esclarece que mesmo sabendo que sua escola não é igual ao desenho, sabe a importância que a mesma tem para a sua formação estudantil. O aluno Alecrim explicita ao socializar seu desenho, com o mesmo sentimento:

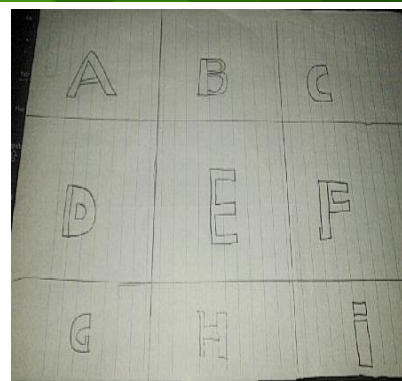
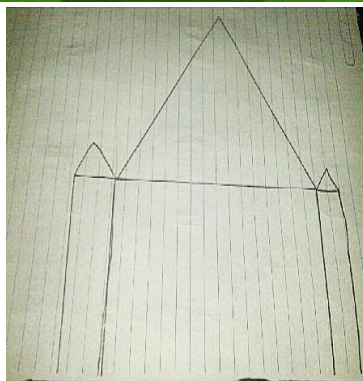
Meu desenho parece ser três escola, mas é uma só. É porque ela tem bastante espaço, que dá pra brincar e correr a vontade. Esse aqui é o pátio só pra brincar e aqui é as sala de estudar. Desse lado aqui, é a quadra de jogar bola. Essa escola é dez. Tem coisa que eu fiz nesse desenho que ela já tem, e tem coisas que um dia ainda vai ter. Mas essa é minha escola do coração. E que eu amo.



Fonte: Grupo de Discussão

Nota-se equidade nos desejos em ter uma escola amplificada, com espaço adequado que possibilita à eles uma melhor locomoção e que possam brincar à vontade. A esperança em ter uma escola como a do desenho ainda estar viva nos semblantes, nas falas e nos desenhos de cada criança. Os alunos Camélia Vermelha e Íris Branco expressam alguns pontos negativos em sua escola assim como os demais colegas também citaram, porém deixam claro que o futuro deles depende do valor que eles dão para o ensino que recebem, estão certos de que é na escola que a pessoa cresce na vida, e que é a escola que tem o principal papel para a formação de um bom cidadão. Essa interpretação se encontra nas falas a seguir, quando eles dizem que:

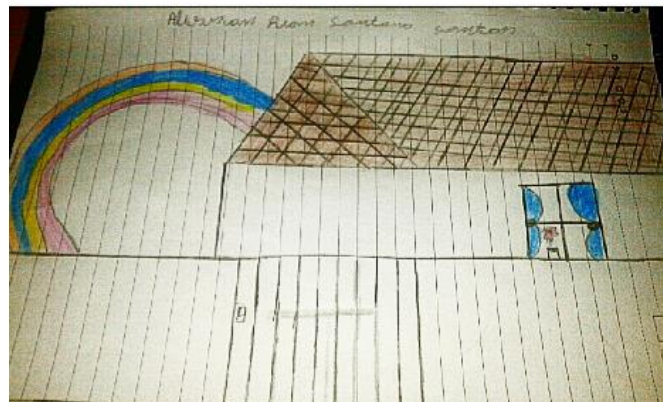
Esse é o desenho da minha escola. Eu não quis pintar porque quero um desenho simples, igual minha escola é. Aqui é o portão grande, esse aqui é as janela grande também. Esse desenho tá feio, mas minha escola é bonita. Do outro lado da folha eu quis fazer várias letras do alfabeto, porque eu acho, tia, que foi a escola que me ensinou as letras, e por causa dessas letras que eu aprendi eu faço meu nome e daqui pra frente meu futuro vai ser bom se eu dar valor nisso. (Camélia Vermelha).



Fonte: Grupo de Discussão

Complementa o colega:

Esse desenho é minha escola. Aqui do lado é o arco-íris. Minha escola é bonita sabe, tia, mas com esse arco-íris aqui ela ficou muito mais bonita. Ela é pequena, porta pequena, janela pequena, mas pelo menos eu tô aprendendo coisas boas aqui. E é aqui que eu quero ser uma pessoa boa na vida, pessoa do bem. Por isso eu amo ela, meus colega e meus professor. (Íris Branco)



Fonte: Grupo de Discussão

Lins (2015) faz uma abordagem em seu artigo “A escola do campo também é de verdade”, interrogando as crianças que estudavam em uma escola no campo sobre o que elas queriam da escola e pedem para responderem em forma de desenho e obtém a mesma resposta: “Olhei para o que um aluno rascunhava sem compreender e perguntei o que ele estava desenhando. ‘Uma Escola de verdade’, foi sua resposta. Saí olhando para os vários desenhos espalhados e vi que aquela imagem se repetia pelas mãos das outras crianças”.

Percebe-se que esse sentimento, esse desejo está universalizado nos corações dos estudantes de escolas no campo. Eles almejam uma escola de qualidade que os faça sentir

acolhidos e, sobretudo, os faça sentir estudantes, com capacidade de pensar e ter o domínio da criticidade diante daquilo que lhes for imposto. São crianças, são menores, mas já têm um anseio que desde pequeno já os aflige, que é a luta por uma escola de qualidade no lugar onde eles estão inseridos, sem precisar ser deslocados para zona urbana. Esse desejo é o que significa a escola de verdade que eles almejam, pondera Lins (2015).

Observa-se que cada um luta da maneira que pode, enquanto adultos lutam em movimentos sociais e outras manifestações, as crianças lutam com o coração, com sua inocência, com sua simplicidade de ser. Isso foi possível notar em cada momento da pesquisa, seja nas entrevistas, nos grupos de discussão, nas respostas que foram registradas no questionário e até no desenho que foram solicitados.

Diante do fato dos alunos não terem a escola que eles almejam no campo, existem também várias conquistas que estão aí para provarem que através de lutas conseguem concretizar os sonhos e apropriar-se daquilo que almejam, como a luta por uma educação no campo de qualidade. Lins (2015) afirma:

Essa trajetória não é traçada apenas por negações. Há uma história de resistência, uma luta para inseri-las na dinâmica social, política e econômica do campo como escolas públicas de qualidade abertas às demandas por tecnologias, cultura e trabalho dessa população. A luta por assentá-las com qualidade na comunidade, fortalecendo a identidade cultural. (LINS. 2015, p. 1).

Nesta concepção, fica claro que a escola de verdade, que é um desejo dos estudantes, pode sim estar no campo, trazer a responsabilidade do estado para garantir a escola no campo e ser também multisseriada com uma cultura de saberes e fazeres docentes voltados para a diversidade, para a realidade dos alunos, bem como estar aberta para a vida da comunidade e estabelecer uma aprendizagem de qualidade para todos

5 Conteúdos trabalhados em sala de aula: um olhar reflexivo dos alunos

O Estado deve dar autonomia à escola para a construção dos currículos pautado nos anseios, especificidades e necessidades do alunado do campo, como explicita Santos (2009, p. 13-14)

[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática.

A construção do vínculo de pertencimento está relacionada com esse tipo de currículo que a escola deve ter, visto que esse currículo o faz sentir pertencente à escola no campo pelo fato de ter a cara dos povos do campo e que, sobretudo, atenda às especificidades de cada um, fazendo com que o aluno se sinta respeitado e digno de ser estudante. Santos e Neves dizem que:

Atualmente, os currículos escolares do campo não podem deixar de incluir o estudo sobre as questões de grande importância em nossa sociedade, tais como: questões ambientais, questões agrária e fundiária, sociais, matrizes produtivas, econômicas, políticas, culturais, de poder, de raça, gênero, etnia, sobre tecnologias na agricultura, entre outras. Enfim, é necessário que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhe o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade. (SANTOS; NEVES, 2012, p. 7).

Desse modo, é importante que haja dentro desse currículo uma aproximação entre o ensino e a bagagem que cada aluno traz consigo, como: dar ênfase nos saberes que o campo oferece, usar de espaços alternativos de ensino, ora em sala, ora no campo, mostrando que é possível concretizar aquilo que a teoria aborda. São pontos importantes que a educação do campo oferece, basta dar crédito e colocar em prática, claro, com a contribuição das políticas públicas que garantem a eficácia desses passos, caso haja de fato investimentos. Acredita-se ser de suma importância o contato com outras escolas do campo para a troca de experiências.

Os alunos da Escola João de Barro, na condição de participantes da pesquisa, esclarecem por meio de questionário o desejo e a necessidade de terem um currículo que aborde questões relacionadas ao campo. Podemos reafirmar isso, por meio das suas próprias falas, quando eles dizem:

Eu acho que os conteúdos aqui são muito chatos, deveria ensinar a gente a trabalhar com hortas, ensinar plantar, colher. Na minha casa meus pais fazem isso, e aqui na escola eu não aprendo nada disso. A disciplina que eu mais gosto é ciências, porque envolve meio ambiente, agricultura, plantio, colheita, roça e as atividades do ser humano no campo. (Coroa Imperial, agos. 2016).

Eu queria que as matérias fossem boas de estudar igual a gente estuda ciências. Mas, tenho muita dificuldade porque os assuntos não são fáceis. Eu queria que nossos professores levassem a gente pra estudar fora da sala de aula, ter contato com a natureza, ia ser tão bom. (Camélia Vermelha, agos. 2016).

Os relatos evidenciam que há uma vontade nos alunos do campo em ter uma disciplina que esteja vinculada às suas vivências diárias, esse desejo estava explícito nos semblantes de cada um, enquanto discutíamos essa questão. Eles vivem contrariados por não serem contemplados com um currículo, com uma metodologia que esteja atrelada com suas vivências em casa com os pais. Pelo fato dos pais serem agricultores e trabalharem na roça, muitos deles acreditam que devem seguir esse modelo de vida e acreditam ainda que se seguirem essa vida poderão ser “*gente que pode*”, afirma aluna Cravo Vermelho.

Diante dessas colocações, vê-se a necessidade de aproveitar dados da realidade desses alunos e trazer como objetivo principal no currículo, que valorize assim, os saberes do campo e fortaleça a aproximação com a comunidade e agricultores.

6 CONCLUSÃO

Por meio dos desenhos realizados durante o grupo de discussão, ficou perceptível que a maioria dos alunos da escola pesquisada se sente pertencente à escola no campo e, sobretudo, ao meio rural.

No que tange à questão voltada para o ser aluno do meio rural, durante o estudo deste trabalho e respaldadas na análise dos dados, é cabível dizer que estes alunos anseiam para que sua realidade no campo seja de fato respeitada, tendo em vista que o campo é lugar de vida, onde as pessoas devem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural.

Diante das falas dos alunos, concluímos que, mesmo com algumas dificuldades em relação à escola, os alunos almejam mudança que aconteça no campo, sem que eles precisem se

deslocar do lugar em que se vivem, tirando o direito de viver sua própria cultura, costumes e identidade. Para isso, é preciso ter uma escola com espaço mais amplo, em que possam dar continuidade aos estudos no lugar onde estão inseridos, proporcionar-lhes melhores condições de ensino-aprendizagem, pois, ao saírem para cidade, deparam com várias diferenças, que poderá perder a identidade campesina.

Faz-se necessário voltar à atenção à criança, desde o lugar em que ela vive, no ambiente natural, destacar a bagagem de conhecimento, reconhecer suas especificidades, aquilatando os interesses e necessidades dos educandos até consolidar as competências e habilidades precisas para um bom desempenho na construção do conhecimento.

Para que de fato isso aconteça, é de suma importância políticas públicas que favoreçam a construção de condições favoráveis para atuação da escola do campo, pois, ao vivermos em uma sociedade plural, precisamos ter uma escola construída de acordo com a realidade, que atue de acordo com as necessidades e as pluralidades do grupo a que se destina.

A educação do campo é uma conquista de trabalhadores e trabalhadoras rurais que ainda lutam pelos direitos do povo camponês, buscar incentivar crianças e jovens a importância de conhecer a luta e a realidade que compõem o campo brasileiro, formar sujeitos críticos que valorizem suas raízes e lutem pelos direitos a terra, ampliem os saberes que faz em refletir que a educação do campo é fundamental, pois, sem ela, a condição de vida do campo torna homens e mulheres alienados de sua realidade.

Este estudo vem demonstrar como, apesar das dificuldades, da falta de estrutura e de uma currículo que realmente contemple as especificidades e os saberes dos povos do campo, ainda assim o simples fato de acesso a uma escola situada no campo já é elemento relevante na construção do sentimento de pertencimento do aluno a este espaço formativo e ao próprio campo em si.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. G. Por uma Educação do campo. 2ª ed RJ: editora vozes, 2004.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos Sem Terras:** O movimento social como princípios educativos, 2004.

DAVIS, C. O. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERNANDES, B. M, **A educação Básica e o Movimento Social no Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por um Educação Básica do Campo, 1999.

LINS, W. C. B. **A escola do campo também é de verdade**. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-escola-do-campo-tambem-e-de-verdade>>. Acesso em: 18 agos.2016.

SANTOS. E. O; NEVES. M.L. C. **Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial**, nº.6. v.1. p 1-10. Set- Dez. 2012. ISSN 2179 -8443.

_____, Lucíola P. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. **Salto para o futuro**. Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, nº 1, Abr. 2009.

MACHADO, C L B.; SOARES, S C.; CONCEIÇÃO, P. **Teoria e prática da educação do campo**; análises de experiências. Brasília, 2008.

EIXO TEMÁTICO - EDUCAÇÃO NO CAMPO: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO CAMPO**

Carla Fernanda Figueiredo Felix

Doutoranda - PPGE/UFSCar

carlafffelix@gmail.com

Maria Iolanda Monteiro

Docente/USFCar

iolanda.uab@gmail.com

A formação continuada de professores é um dos focos das políticas educacionais atualmente, tendo como pressuposto a melhoria da qualidade do ensino, da prática docente e da sua profissionalização. É por meio desse recurso que os profissionais vão galgando caminhos e se especializando dentro de sua área de atuação, vão buscando respostas para as questões que envolvem seu saber, sua formação e sua prática. Uma política em específico é evidenciada nesse artigo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e como tem se debruçado sobre a formação continuada de professores alfabetizadores que trabalham no campo. Foi feito um estudo bibliográfico em cima de temas como formação de professores, educação no campo e a política de formação continuada de alfabetizadores, focando nos cadernos para educação no campo. Alguns autores foram basilares nesse estudo, tais como Tardif (2002), Tancredi (2009), Mizukami (2002; 2012), Silva (2003), Brito (2013), Molina (2014), Monteiro (2006; 2011). A partir disso, houve a descrição das propostas contidas nos oito cadernos para formação no campo, traçando algumas reflexões e apontamentos. Nesse sentido, esse artigo trouxe aspectos importantes para formação continuada de professores, elencando os objetivos de cada unidade disponibilizados pela proposta nacional, na tentativa de valorizar a educação no campo, bem como dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: formação continuada de professores; PNAIC; educação no campo.

INTRODUÇÃO

O Brasil ainda apresenta muitas fragilidades em relação à formação dos professores, mais especificamente, no trato com a diversidade cultural presente em seu território. Formar profissionais para atender as demandas da sociedade brasileira é foco de muitas pesquisas e estudos que, na tentativa de trazer à tona vários elementos pertencentes ao universo escolar,

intensificam as discussões relacionadas às especificidades de cada localidade e a necessidade de políticas específicas que contemplem essas dimensões.

Ao recorrermos às bases legais que direcionam a educação, o primeiro elemento importante a ser considerado é a formação dos professores onde, no Art.61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, está expresso que a formação de profissionais da educação deve atender objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como as particularidades dos educandos, associando em suas práticas diárias teoria e prática, buscando capacitação ao longo da carreira.

Segundo a LDB 9.394/96 a formação de professores para atuarem na educação básica será feita em instituição de ensino superior, em curso de licenciatura, mas ainda está previsto uma formação mínima que se dá em nível médio, na modalidade Normal. Essa formação habilita profissionais para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre outros aspectos que podem ser mencionados nessa linha de reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores, que não é objeto de estudo, outro ponto de interesse presente nesse artigo é em relação à formação para o campo.

A educação no campo passou por muitos movimentos (SILVA, 2003) de luta até se firmar como área de estudos e pesquisas que se debruçam e se preocupam em evidenciar suas especificidades. Atualmente se tornou um desafio pensar uma formação que atenda as peculiaridades dos agentes envolvidos no processo, o que requer estudos e reflexões.

Necessário evidenciar que a formação inicial de professores não abarca, e nem tem condições para isso, de formar professores para atender todas as demandas que surgem no cotidiano escolar (TARDIF, 2002). As eventualidades são específicas da realidade de cada unidade, tornando impossível a sistematização ou padronização de vivências que podem vir a fazer parte do trabalho.

É só por meio da prática diária que outros saberes vão sendo construídos, a inserção no ambiente escolar, as relações com/no trabalho e a formação em serviço vão fazendo com o professor continue sempre em processo de construção de saberes (TARDIF, 2002; TANCREDI, 2009; MIZUKAMI, 2002; 2012).

O curso de formação continuada é um pilar dessa construção de saberes docentes. É por meio desse recurso que os profissionais vão se especializando dentro de sua área de atuação, o que reflete no seu saber, sua formação e na sua prática.

Antes de adentrar nas reflexões sobre esse aspecto da formação continuada, ou seja, cursos, mais especificamente vinculados a uma política educacional, faz-se necessário

compreender os caminhos pelos quais a educação no campo traçou e um olhar sobre a formação dos professores.

BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

Retomando algumas discussões iniciais sobre a educação no Brasil, as práticas formativas, tanto de professores como do próprio ensino, sempre demonstraram certo desinteresse no que diz respeito à diversidade no território. A educação no campo passou a fazer parte das discussões e da agenda política a partir de fortes movimentos sociais que impulsionaram para o centro essas questões.

Pode-se se observar esse movimento na inclusão das discussões sobre educação no campo quando, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, aparece a proposta de educação específica para formação dos sujeitos nessa área. No artigo 28 aponta que,

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: 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).

A vida no campo tem suas particularidades, principalmente quando se evidencia as dificuldades pelas quais muitas pessoas enfrentam para permanecer na escola. Podem-se apontar vários fatores para que esse movimento de abandono como, por exemplo, falta de infraestrutura, desvalorização da cultura local, conteúdos distantes da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, etc. Isso é reflexo de anos de descaso, por parte das esferas governamentais, em relação a educação no campo (SILVA, 2003).

Através de um olhar histórico sobre o início das discussões sobre a educação no campo é possível perceber que a temática ganhou força a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) em 1997, em que vários seguimentos, sendo alguns deles a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Universidade de Brasília

(UnB) entre outros, se reuniram para pensar a educação no campo enquanto espaço de cultura (NERY; MOLINA, 1999).

Nesse encontro foram discutidas as necessidades peculiares que envolvem os agentes que vivem e se desenvolvem no campo. Ao pontuarem esses aspectos ficou evidente que já não seria possível desconsiderar as características pontuais daquele meio, era urgente um olhar específico e atento para atender as carências dos sujeitos, aspectos que por anos foram omitidos e deixados de lado.

Após esse movimento, os segmentos se envolveram mais com a questão e se organizaram, em 1998, na Conferência por uma Educação Básica do Campo, a fim de fortalecer o debate no que diz respeito às condições de vida da população do campo. O desafio era pensar uma educação que abarcasse as especificidades culturais e o desenvolvimento dos sujeitos nelas envolvidos. Ou seja, “o objetivo principal da Conferência foi recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 3).

Em 2004 é organizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com o objetivo de fortalecer a ideia de pensar o campo como espaço de vida e que necessita de políticas públicas específicas para contemplar as pessoas que nele residem (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 2).

Nesse sentido, com todas as lutas e discussões que são travadas sobre a educação no campo, reafirmando a necessidade de bases específicas que atendam as peculiaridades dos sujeitos que fazem parte desse contexto, necessário refletir sobre a questão: como os professores que atuam no campo são formados?

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO

A articulação dos movimentos sociais, como descrita anteriormente, fortaleceu as discussões sobre educação no campo, tanto que suas reivindicações direcionavam-se a políticas de formação específica para professores, bem como práticas que priorizam a formação humana. O Movimento da Educação do Campo conquistou uma formação específica para os professores, o Procampo, política que se pautou desde a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC) em 1998, e se consolida com os ideais da II Conferência em 2004. O objetivo é garantir uma política pública para formação de educadores do campo.

Essa política se inicia através de experiência piloto com quatro cursos em Universidades indicadas pelos movimentos sociais ligados à Educação no Campo, sendo elas: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília e Universidade Federal de Sergipe. A partir disso, o MEC lança editais em 2008 e 2009 para que mais universidades possam aderir a esse tipo de formação, ou seja, ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. Contudo, essa oferta ainda era muito restrita aos editais e as fragilidades que constituíam a sua implementação.

O que fortaleceu a formação específica de educadores foi o Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo que exigiu a elaboração do Programa Nacional de Educação no Campo e, para efetivar as ações previstas, criou-se o Grupo de Trabalho em 2012. O Pronacampo representa um

Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades. (BRASIL, Decreto nº 7.352, 2010).

O Programa estabelece meta de formar em três anos 45 mil educadores do campo, utilizando três estratégias de formações simultâneas: os próprios cursos do Procampo, cursos desenvolvidos pela Plataforma Freire e cursos oferecidos pela Educação a Distância (UAB). Essa última estratégia não é bem aceita pelo Movimento de Educação no Campo, recebendo fortes críticas, sendo uma etapa que ainda não se consolidou. Por outro lado, os cursos oferecidos pela Plataforma Freire via Parfor tem tido um crescimento expressivo. Alguns estudos (BRITO, 2013; MOLINA, 2014) já apontam indicadores sobre a oferta dos cursos nessas características, pontuando suas fragilidades.

A especificidade da licenciatura em educação no campo se dá por meio de uma matriz curricular dentro de uma proposta multidisciplinar, que organiza os componentes curriculares dentro de quatro áreas do conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Artes, Literatura e Linguagens, por fim, Ciências Agrárias.

Essa formação está direcionada para a organização escolar e do trabalho pedagógico para professores do ensino fundamental e do ensino médio. O curso também prevê etapas presenciais ofertadas em regime de alternância, no sentido de valorizar a realidade específica da população do campo, concomitante com a formação, e evitar que os jovens deixem de

viver no campo para passar pela formação superior. Isso reafirma a proposta de facilitar o acesso e permanência de muitos jovens e adultos em cursos, como também na vida no campo.

A política de formação docente proposta pela Educação do Campo tem consciência das reais necessidades da população do campo, bem como das estratégias necessárias para que os profissionais formados nessa perspectiva possam contribuir para o fortalecimento das ações e da identidade dos sujeitos que ali vivem, objetivando, acima de tudo formar educadores capazes de compreender a totalidade dos processos sociais em que permeiam os sujeitos envolvidos no processo.

Pensando ainda na formação de professores do campo, agora numa perspectiva de formação continuada através de uma política educacional, esse artigo traz a tona o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que possui cadernos específicos para trabalhar com crianças de seis a oito anos de idade. O primeiro ciclo da educação básica, denominado ciclo da alfabetização, tem como objetivo o ensino da leitura e da escrita.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM QUESTÃO

A alfabetização é uma prioridade nacional na atualidade, sendo assim, segundo o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), os governos (estaduais, municipais e do distrito federal) devem se comprometer a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática na idade estabelecida, realizar avaliações anuais no 3º ano do ensino fundamental e, no caso dos estados, darem apoio aos municípios para implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Também compõe um dos objetivos presente na Meta 5 do Projeto de Lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um curso de formação continuada de professores que vai ao encontro das necessidades e dificuldades de muitos professores e instituições escolares. Ele está respaldado pela Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012 (parceria entre as secretarias), no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007 (alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade), na Portaria nº 1.458, de 14 de Dezembro de 2012 (estipula bolsa de estudo para professores) e na Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013 (define valor máximo da bolsa).

Partindo do pressuposto que a formação continuada é um caminho para a construção de saberes docentes a partir das demandas e interesses dos profissionais em exercício, a proposta presente do PNAIC para a formação de professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental é essencial para que toda política se efetive.

A proposta tem como finalidade a formação de educadores críticos que proponham caminhos diversos para auxiliar os alunos no seu processo de alfabetização, pois segundo o documento, “a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas”, uma vez que concebe “os professores como sujeitos inventivos e produtivos” (PNAIC, 2012a, p. 27). Para isso, na proposta, estão presentes cursos de formação presencial para professores, ministrados por orientadores de estudo, que também passam por um processo de formação, realizados pelas universidades públicas nacionais parceiras.

Os encontros do PNAIC acontecem da seguinte maneira: há uma formação para os orientadores de estudos (realizados nas universidades parceiras), após essa etapa os mesmos vão formar os professores atuantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental a partir dos referenciais presentes no documento. Sendo assim, “esse triângulo formado deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares” (PNAIC, 2012a, p. 24).

Além disso, há um material para capacitação, organizado da seguinte forma: princípios gerais da formação continuada e, após as definições conceituais, orientações para a formação dos professores e estratégias formativas, indicando algumas estratégias didáticas, o material também se divide em Cadernos de Alfabetização Matemática, Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa, Cadernos do Campo e Educação Especial.

Em relação às estratégias, a proposta do PNAIC pretende ampliar as oportunidades de engajamento dos professores nos seus próprios processos formativos com a finalidade de que sejam sujeitos ativos.

A formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa possui, desse modo, uma gama de materiais para que seja possível trabalhar em vários contextos, atendendo as demandas dos sujeitos envolvidos, bem como suas características. Nesse sentido, esse artigo traz para reflexão os cadernos de formação para o campo, que compõe o conjunto de indicações teórico-metodológicas para que o professor se aproprie com a finalidade de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade.

PROPOSTAS CONTIDAS NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO CAMPO

No que se refere à educação no campo, os materiais disponibilizado pela PNAIC, estão divididos em oito cadernos, sendo eles: unidade 1 **Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo**; unidade 2 **Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade**; unidade 3 **Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo**; unidade 4, **Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo**; unidade 5 **O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas**; unidade 6 **Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar**; unidade 07 **Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida** e unidade 8 **Organizando a ação didática em escolas do campo**.

No primeiro caderno o objetivo é refletir sobre alguns princípios de três grandes áreas: currículo, concepções de alfabetização e avaliação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental para as escolas do campo. Nesse sentido, é essencial a tarefa de discutir sobre a alfabetização e as especificidades da realidade do campo, a história de como os povos se organizaram no campo, bem como suas concepções de infância. Esse caderno ainda traz como elemento importante para reflexão e ação pensar o currículo como garantia de direitos, efetivação e valorização da cultura local.

Nesse sentido, propõem a construção de um currículo específico, que dê acesso a conhecimentos, características e potencialidades que se constituam como direito de aprendizagem a ser garantido, levando em consideração ainda, temas relevantes para a comunidade local. Para isso, os objetivos desse caderno são:

- * Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita;
- * Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- * Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- * Construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização. (PNAIC, 2012b, p.7).

Ao pensar em educação no campo dentro de uma perspectiva de uma política educacional, é necessário reconhecer que o campo possui uma identidade escolar. Esta é definida pelos sujeitos do campo através do modo que esses mesmos sujeitos se organizam no

seu cotidiano, os saberes que carregam, as vivências experienciadas por cada um, dos conhecimentos historicamente acumulados resultantes da relação entre homem/ terra, cidade/campo. Assim, como em qualquer unidade, as escolas do campo possuem uma identidade que resulta das relações estabelecidas dentro e fora dela.

A unidade 2 traz para o debate a educação da população do campo dentro do aspecto ideológico, da valorização da educação urbana em detrimento da educação do campo. Necessário desconstruir a ideia de que uma se sobrepõem a outra, ou seja, que o ensino rural tem menos valor que o ensino urbano. O que precisa ficar posto, em ambos os contextos, é que a educação precisar valorizar as especificidades de cada sujeito, suas vivências e trajetória histórico-cultural. Nesse sentido o segundo caderno no PNAIC tem os seguintes objetivos:

- * Refletir sobre a diversidade dos espaços educativos e, particularmente, na educação do campo;
- * Aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- * Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- * Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- * Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- * Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula. (PNAIC, 2012c, p.7).

Assim, como afirmam Souza e Santos (2007), no Brasil, existem inúmeras “ruralidades”, fato que corresponde às múltiplas formas de organização dos grupos, pessoas e sujeitos no campo.

A escola, tendo como base essas premissas, precisa se organizar em termos de currículo, adequações dos conteúdos, propostas pedagógicas, gestão democrática e formação dos profissionais que ali se encontram para proporcionar um espaço de aprendizagens significativas para os estudantes.

O caderno da unidade 3 está voltado especificamente para as questões de alfabetização e letramento das crianças do campo, tendo como base as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O primeiro texto trata sobre a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, suas propriedades e convenções. O segundo texto direcionado

para reflexão e consolidação da aprendizagem das correspondências som-grafia, vislumbrando as normas ortográficas. Os objetivos propostos são:

- * Compreender que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de apropriação de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
- * Refletir sobre a concepção de alfabetização, na perspectiva do letramento, aprofundando o exame das contribuições da psicogênese da escrita, de obras pedagógicas do PNBE do Professor e de outros textos publicados pelo MEC;
- * Refletir sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC. (PANIC, 2012d, p.7).

Esse direcionamento presente no PNAIC tem a pretensão de valorizar a educação no campo no seu aspecto cultural, político, econômico e social, garantindo, de certo modo, práticas de alfabetização contextualizadas e realmente preocupadas com os processos formativos.

A quarta unidade potencializa a alfabetização através do lúdico, por meio de brincadeiras que pertencem ao universo das crianças e, principalmente, do seu contexto específico. Nesse momento há uma atenção especial no tipo de brincadeiras e jogos, necessário que o professor repense sua prática e alinhe suas escolhas didáticas com os objetivos elencados tanto no seu planejamento, quanto no Projeto Político Pedagógico da escola. Mais do que a preparação das sequências didáticas, o acompanhamento do trabalho durante o processo é essencial para identificar aquelas crianças com dificuldades, ou que, por quaisquer motivos, não atingem o que é proposto. Os principais objetivos desse caderno são:

- * Compreender a importância do lúdico no processo de alfabetização para as crianças dos povos do campo;
- * Entender a importância do papel dos jogos no processo de alfabetização de crianças do campo;
- * Compreender como os jogos podem ser uma alternativa didática que contemple a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- * Refletir sobre a necessidade do diagnóstico dos alunos e os diferentes tipos de jogos a serem utilizados na sala de aula;
- * Planejar o ensino inserindo os jogos nas propostas de organização de rotinas da alfabetização, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;

* Analisar jogos para turmas multisseriadas contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita. (PNAIC, 2012e, p.7).

Esse caderno evidencia a importância do lúdico no processo de alfabetização para as crianças do campo, propõem a reflexão sobre jogos, no sentido de contribuir no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças, e, por fim, mostra a importância desse recurso tanto no processo de alfabetização, como da valorização das singularidades dos povos do campo.

Já o caderno 5 aponta a importância da leitura e produção de textos na alfabetização, os diversos gêneros textuais para que as crianças conheçam o conteúdo dos textos e as características de cada um. Um tema muito discutido nesse caderno refere-se à organização das escolas do campo que possuem turmas multisseriadas, ou seja, crianças de diferentes idades, tempos de escolarização e níveis de conhecimentos singulares e discrepantes. A princípio, pensar nessa característica sobre diferentes sujeitos, em momentos de aprendizagem divergentes em um mesmo espaço, remete a ideia de uma educação de qualidade ruim ou inferior. Mas é levantada a questão de que alguns modelos urbanos transplantados no contexto rural, somado as condições, muitas vezes, precárias de trabalho e a má formação docente colaboram para que essa característica (salas multisseriadas) seja realmente ruim. Necessário repensar adequações quanto aos espaços e tempos na escola de forma a garantir a qualidade do atendimento.

Assim, os objetivos que compõem esse caderno são voltados para entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, analisar e planejar projetos que contemplem a especificidades das turmas multisseriadas, conhecer e utilizar recursos didáticos disponibilizados pelo MEC.

O caderno 6 discute as características do espaço escola do campo e como essas podem ser inseridas e trabalhadas pelos professores. Sugere como prática pedagógica uma orientação por meio de elaboração de projetos ou sequências didáticas, no sentido de promover a articulação entre os conhecimentos escolares e extraescolares, pensando em todas as áreas do conhecimento a fim de garantir a alfabetização das crianças. Os objetivos desse caderno são: compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; refletir sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os direitos da aprendizagem; conhecer os recursos didáticos e planejar projetos ou sequências didáticas por meios deles; planejar processos formativos integrando diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte) (PANIC, 2012g).

O caderno 7 traz à tona a necessidade de garantir a alfabetização no campo pensando em práticas inclusivas, que valorizem as especificidades dos diferentes sujeitos que ali vivem. Seus principais objetivos são: compreender a alfabetização considerando a heterogeneidade dentro dos processos educativos; criar um ambiente que favoreça a aprendizagem, pensando nas características do campo e dos saberes dos sujeitos envolvidos; compreender a importância de organizar a escola, bem como as salas de modo a atender as características locais; construir coletivamente os direitos de aprendizagem a partir das necessidades da escola no campo; valorização da avaliação como ferramenta essencial para diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem dos alunos; por fim, estruturar e organizar planejamentos por meio de projetos didáticos que contemplem as características da escola e dos sujeitos, levando em consideração os conhecimentos que estes possuem sobre a escrita.

No último caderno, unidade 8, são retomados alguns temas para sistematizar o que foi apresentado nos cadernos anteriores, algumas reflexões são evidenciadas como avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização. A intenção é trabalhar propostas didáticas efetivas que proporcionem aos estudantes condições de avanços na aprendizagem, que valorizem suas singularidades. Também é retomada a questão da organização do ensino, por meio de planejamento que possua elementos já apontados anteriormente nesse texto. O ponto em questão é refletir sobre a dimensão da organização do trabalho docente e da sua formação. Os principais objetivos desse caderno são:

- * Planejar o ensino na alfabetização;
- * Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- * Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento. (PANIC, 2012i, p.7).

Ao longo dos oito cadernos disponibilizados pelo PNAIC é possível perceber características próprias da educação no campo, bem como alguns princípios. Fica claro, por exemplo, a questão da inclusão dos estudantes no processo educativo. Independe do contexto, das vivências ou dos conhecimentos, todos os sujeitos tem o direito de colaborarem na construção de um currículo, de projetos didáticos, sequências didáticas, etc. que contemplem suas necessidades e expectativas referentes à sua própria formação.

CONCLUSÃO

As políticas de formação de professores, tanto inicial como continuada, podem contribuir para promover uma formação crítica, que dê subsídios para que as práticas pedagógicas sejam transformadoras. A educação do campo, com todas as especificidades que a permeia, precisa de um profissional envolvido nos processos formativos, que seja capaz de compreender a conjuntura e características do campo, bem como as condições dos sujeitos que ali vivem.

Necessário sempre rever os cursos de formação, assim como os materiais sugeridos e o engajamento das pessoas envolvidas. A qualidade dos cursos precisa fazer parte das discussões entre os movimentos de luta pela educação do campo, de pesquisas daqueles que se comprometem com a causa, da reflexão dos próprios sujeitos que passam por ela, promova a elaboração e consolidação de políticas públicas efetivas, para que componha a agenda do governo no sentido de receber investimentos e acompanhamento.

O trabalho pedagógico, nesse sentido, deve contribuir para que professores e alunos compreendam a realidade que os cercam e possam valorizar e transformar o espaço que atuam. Nesse sentido, o ensino precisa ser problematizador, elencando questões e temáticas que sejam de interesse da comunidade onde a escola está inserida. Além dessas questões, o ensino precisa ser lúdico e articulado, a fim de garantir o direito da aprendizagem e o fortalecimento das identidades individuais e coletivas daquelas que residem no campo.

Desse modo, a proposta contida nos cadernos específicos para educação no campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa traz elementos importantíssimos para formação continuada de professores, evidenciando as potencialidades e possibilidades da escola no campo, deixando claro para o professor a importância da valorização dos sujeitos, assim como de suas realidades, para que o processo de ensino e aprendizagem se consolide.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996 .

BRASIL. MEC. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012 a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/> Acessado em 10 Fev. 2017.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial de 30 de jan. 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acessado em 25 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo.** Educação do Campo: unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa: **Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: Educação do Campo:** unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa: **Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo:** Educação do Campo: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa: **Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo: Educação do Campo:** unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa: **O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas:** Educação do Campo: unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa: **Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo:** a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: Educação do Campo: unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa: **Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida:** Educação do Campo: unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa: **Organizando a ação didática em escolas do campo:** Educação do Campo: unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR**, na Universidade Federal do Pará. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. Declaração final: versão plenária. Luziânia, GO: [s.n.], 2004.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9., 1998, Campinas. Documento final. Campinas, SP: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), 1998. Texto digitado

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.9, set/out/nov/dez., 1998.

GATTI, B. A. **Curso de pedagogia em questão ou a questão da formação dos educadores**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões de Nossa Época; v. 77).

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo: memórias**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1

LACKI, Polan. **Educação rural: para que? e para quem?** [S.n. 2005].

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MONTEIRO, M. I. A trajetória do curso de formação de professoras alfabetizadoras bem sucedidas. **Interacções**, v. 7, p. 10-23, 2011.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.

NOVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SOUZA e SANTOS, F.H. T. Educação do Campo: prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 7, n. 22 set/dez, 2007, p. 211 – 227.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para a educação do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria; BAPTISTA, Naidison Quintela. (Org.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 11 jan. 2017.

**EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: FORMAÇÃO E TRABALHO
DOCENTE****POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DOS
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS****HELENA QUIRINO PORTO AIRES**

Universidade Federal do Tocantins/hequirino.uft@mail.uft.edu.br

RESUMO

As características do contexto da Educação no e do Campo exigem uma formação de docentes específicos no sentido de compreender os princípios dessa modalidade de ensino. Uma vez que a educação em escolas no e do campo necessita de profissionais que pensam e trabalham não somente a cultura local daquela comunidade, mas a partir daquele contexto para uma abrangência global, tendo em vista que a formação humana requer conhecimentos e saberes que possibilitam os sujeitos as mesmas condições de viver numa sociedade. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo principal realizar um estudo acerca dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Estado do Tocantins/Brasil, enfatizando as concepções históricas, políticas, técnicas - científicas e estratégias pedagógicas. Para tanto, estamos empreendendo uma investigação que busque responder à seguinte questão: Qual formação o curso de Licenciatura em Educação do Campo oferece à classe trabalhadora rural e como esta concepção contribui e potencializa esta classe para o enfrentamento da lógica capitalista que se alastra no campo? Partimos do princípio de que a nossa missão educacional é simultaneamente a tarefa que deve possibilitar a emancipação humana, sobretudo, a que proporciona aos sujeitos condições para lutar por uma transformação social. Metodologicamente, a pesquisa de cunho científico exigirá uma fundamentação epistemológica, um posicionamento teórico do pesquisador, uma visão de mundo acerca da temática a ser investigada. Nesse sentido, o materialismo histórico é uma vertente que contribui para desvelar a realidade, busca entender a totalidade social a partir de suas contradições e relações entre a singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida do ser humano em sociedade. Deste modo, tal enfoque organiza – se num referencial consistente para realização desta pesquisa em Educação do Campo. Como instrumentos de coleta de dados e informações para análise serão utilizados fontes bibliográficas que tratam do tema da Educação do Campo na atualidade, estudos do Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo da UFT, entrevistas semiestruturadas com professores e acadêmicos do curso, dentre outros que se fizerem necessários ao longo da pesquisa. Como resultados, esperamos colaborar para o aprofundamento das discussões acerca da temática da Educação do Campo. Resultados estes que possibilitem um registro trilhado pelos professores, alunos e comunidade acadêmica e, sobretudo, para compreender melhor a concepção histórica, política e epistemológica na dinâmica de formação de professores para escolas do campo.

PALAVRAS - CHAVE: Educação no Campo; Formação Humana; Classe Trabalhadora; Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais em relação à Educação ofertada à classe trabalhadora do Campo, direcionadas à educação superior tem sido um assunto recorrente nas últimas décadas. Convém mencionar que em termos de legislação muitos avanços já ocorreram no sentido de garantia da educação como um direito, conforme Locatelli, Nunes e Pereira (2013). Entretanto, quando se pensa no atendimento oferecido aos povos do campo, percebe-se que há muito ainda a ser feito para de fato se alcançar uma excelência na qualidade da educação recebida, especialmente no campo.

Nesse sentido, pode-se mencionar que o Ministério da Educação (MEC) já desenvolveu várias políticas/ações educacionais com o intuito de garantir o acesso, permanência de uma educação com qualidade a população do campo. No que se refere à Educação Superior destaca-se a expansão dos cursos de Licenciatura em Educação no Campo em várias universidades brasileiras. E dentre essa ampliação o Estado do Tocantins foi contemplado com dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Música e Artes Visuais, nos campus de Arraias e Tocantinópolis, tendo como objetivo de formar profissionais que atuam em escolas do campo.

Vale mencionar que essa conquista no âmbito da Educação no e do Campo veio como uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais por uma educação que atenda as necessidades das populações do campo. Sobretudo, pensar a escolarização voltada aos sujeitos do campo, requer um olhar que educação deve ser pensada para além do capital como diz Mészáros (2008). Isso implica, portanto pensar, ver e agir na sociedade para além do capital, tendo em vista ainda uma compreensão da historicidade e do papel da educação na formação humana, bem como suas possibilidades em contribuir para com a mudança social, tendo como parâmetro o ser humano na superação da lógica desumana do capital que tem seus fundamentos, no individualismo, no lucro e na competição.

Portanto, sobre essa questão, Santos (2012) explicita que a Educação no e do Campo enquanto projeto educativo para classe trabalhadora rural não pode ser compreendida fora da totalidade maior das disputas entre os diferentes projetos, sobretudo ainda quando se pensa num projeto de superação dos marcos da sociedade capitalista.

2. OBJETIVO E PROBLEMA DA PESQUISA

Considerando que a formação humana e suas relações com a sociedade estão estritamente ligadas às políticas públicas e, mediante a necessidade de repensar as políticas educacionais desenvolvidas na Educação no e do Campo para a educação superior é que surgem alguns questionamentos acerca dessa temática. Sendo cursos destinados, a priori, a contribuir com a emancipação da classe trabalhadora do campo, pode-se perceber uma fundamentação marxista em suas propostas? Há, nos PPPs desses cursos uma clara menção aos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, como pedagogia socialista de inspiração marxista? Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins são ofertados de acordo com as necessidades e peculiaridades dos povos do campo, conforme preconiza a legislação e baseado nos princípios da Educação do Campo? Ou simplesmente estão formando educadores sem uma compreensão maior do seu significado, sem considerar a educação como prática social do Campo? Para tanto, empreendemos uma investigação que busca responder a seguinte questão: **Qual formação o curso de Licenciatura em Educação do Campo oferece à classe trabalhadora rural e como esta concepção contribui e potencializa esta classe para o enfrentamento da lógica capitalista que se alastra no campo?**

Diante desses anseios, temos como objetivo principal nessa pesquisa realizar um estudo acerca dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, Estado do Tocantins/Brasil. Especificamente, com essa finalidade, também ensinamos: Avaliar se (a proposta do) os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo expressam as expectativas e as peculiaridades culturais da população camponesa; Analisar a Pedagogia da Alternância praticada nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com a finalidade de compreender suas características de desenvolvimento e como estão sendo conduzidas as ações nas comunidades dos alunos; Investigar em que medida os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, pedagogia socialista e de cunho marxista, aparecem (ou não) nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e, caso apareçam, analisar como esta pedagogia contribui no processo de emancipação da classe trabalhadora rural.

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

As características do contexto da Educação no e do Campo exigem uma formação de docentes específicos no sentido de compreender os princípios dessa modalidade de ensino, sobretudo, de profissionais que pensam e trabalham não somente a cultura local

daquela comunidade, mas a partir daquele contexto para uma abrangência global, tendo em vista que a formação humana requer conhecimentos e saberes que possibilitam os sujeitos as mesmas condições de viver numa sociedade. Sob essas considerações (Saviani 2008) aponta que na perspectiva da pedagogia histórico – crítica o professor deve garantir aos alunos conteúdos necessários que possibilitam a compreensão e participação ativa na sociedade, ou seja, tendo as mesmas condições de conhecimentos daquele sujeito que vive na cidade, tendo em vista que vivemos numa sociedade capitalista.

Nesse entendimento, Saviani (2008) ressalta que a teoria pedagógica histórico-crítica parte do pressuposto de que é viável, mesmo numa sociedade capitalista, uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante. Acredita que a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação, fato que a torna histórica.

Além disso, se faz necessário também que a proposta de formação de professores seja pensada e direcionada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, pois (Saviani e Duarte 2012, p.5) argumentam que desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista requer uma pedagogia de inspiração marxista. Por isso que Mészáros (2008) defende que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Todavia se faz necessário a existência de práticas educacionais que permitam os educadores e alunos as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade no qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominando.

Assim, a nossa missão educacional é simultaneamente a tarefa que possibilita a emancipação humana, sobretudo que proporciona aos sujeitos uma transformação social. Sob esse entendimento a Educação do Campo passa a ter sentido tanto para quem ensina (professor) quanto para quem aprende (aluno).

É neste contexto que surge a necessidade de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com vistas a formar professores com uma visão histórica, política da educação e assim poderem atuar com eficiência na realidade do campo. Para tanto, pensar a Educação do Campo requer um olhar diferenciado acerca das políticas públicas educacionais no atendimento dos diversos povos do campo “agricultores familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, comunidades tradicionais e quilombolas.

Dessa forma, se torna fundamental pesquisar como vem sendo ofertado e, se os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Tocantins considera perspectivas da Pedagogia histórico-crítica na formação de sujeitos do campo. Daí a importância segundo Santos (2012) de compreender na história da Educação do Campo, o debate acerca das políticas públicas desde seu surgimento e como estas se configuram como direito e atendimento da educação para a população do campo.

Assim, aprofundar os conhecimentos enquanto docente e pesquisadora na área da Educação do Campo cabe perfeitamente no contexto que me encontro no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma vez que possibilita a continuidade dos estudos em Educação do Campo, bem como poder também contribuir para o campo da educação do Estado e do Brasil, uma vez que no Estado do Tocantins as produções acadêmicas nessa perspectiva ainda não são tão expressivas e, isso é fator de grande motivação.

Para tanto, a pesquisa de cunho científico exige uma fundamentação epistemológica, um posicionamento teórico do pesquisador, uma visão de mundo acerca da temática a ser investigada. Gramsci (1996) argumenta que a reflexão teórica acerca do objeto de pesquisa é importante para conhecer o contexto e poder intervir naquela realidade e o método de pesquisa se caracteriza enquanto práxis, a unidade entre teoria e prática que busca formular novos conhecimentos para a compreensão da história. Sob essas considerações, (BIZERRA NETO e BEZERRA, 2002, P. 2) enfatiza que:

O conhecimento do método se faz necessário quando alguns setores da academia, juntamente com a maioria dos movimentos sociais defendem que os cursos voltados para a formação de educadores do campo tenham por objetivo a transformação social, visando a construção de uma sociedade igualitária, baseada nos princípios do homem novo proposto por educadores socialistas como Makarenko e Pistrak, para quem a escola deveria estar a serviço da classe trabalhadora.

Sobre essas ponderações Paulo Neto apud Marx (2011) complementa que o sujeito da pesquisa tem um papel fundamental e, especialmente ativo no processo da pesquisa, sobretudo na compreensão da essência, da estrutura e de sua dinâmica, mas precisamente ter um conhecimento de objeto de pesquisa no sentido de poder analisá-los em suas diferentes formas de desenvolvimento com eficiência. E destaca ainda que nesse processo pode-se utilizar os mais variados instrumentos/técnicas de pesquisa desde a análise documental até as formas diversas de observação, entrevistas entre outros.

Em linha gerais, o materialismo histórico é uma vertente que contribui para desvelar a realidade, busca entender o contexto a partir de suas contradições e relações entre a singularidade, particularidade e universalidade ou seja, caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida do ser humano em sociedade. Nesse sentido, Gisele Masson (2012), ressalta que essa corrente tende compreender o real a partir do desenvolvimento histórico e de sua origem, apreendendo os indicadores que possibilitam sua compreensão na totalidade. O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta.” (GADOTTI, 1998, p. 24). Deste modo, tal enfoque organiza – se num referencial consistente para realização desta pesquisa em Educação do Campo.

É nesse sentido, que optamos nesta investigação, pelo método do materialismo histórico-dialético, que será associado a outros procedimentos/técnicas/instrumentos para a realização desta pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos para a realização deste trabalho, será necessário o uso da pesquisa documental, na qual analisará os PPCs dos respectivos cursos e entrevistas com professores e acadêmicos dos cursos de Licenciatura no Estado do Tocantins. Trata-se de uma metodologia de pesquisa que possibilita que se descubra e se relacione vários acontecimentos durante a realização do estudo, tornando assim, mais precisas as informações pesquisadas e necessárias para alcance dos objetivos da pesquisa. Sobretudo ainda as suas características de investigação exploratória e descritiva, constituiu-se na abordagem adequada para estudar a temática, em que permite o aprofundamento necessário na busca de informações no que se refere aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A pesquisa documental se assemelha à bibliográfica. O que a diferencia é a natureza das fontes: a *documental* vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico como documentos de arquivos, atas de reuniões, relatórios, boletins, jornais, gravações, pareceres, fotografias, entre outros documentos (GIL, 2009); já a *bibliográfica* faz uso de materiais que já passaram por esse processo.

Assim,

[a] pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos

escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. (SILVA et al., 2009, p. 4556)

Nessa concepção, estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu. Isso requer habilidade e capacidade por parte do pesquisador para não comprometer a veracidade da sua pesquisa. Para Flores (1994), os documentos são fontes de dados em estado bruto. Assim, possuem a característica de poderem ser lapidados pelo investigador e essa lapidação implica um conjunto de transformações, operações e verificações. Ou seja, é o pesquisador que irá trabalhar os dados de acordo com a finalidade de sua pesquisa.

Assim sendo, como apontam Silva et al. (2009, p. 4557-8, grifo nosso), esse trabalho com os documentos é compreendido em dois momentos distintos: o primeiro de *coleta de documentos* e outro de *análise do conteúdo*. A coleta de documentos

apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado. (IDEM, p. 4558)

O outro momento é o de análise do conteúdo:

A análise de conteúdo é para Bravo (1991) e Triviños (1987) a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas. (IBIDEM, p. 4558)

Dentre as técnicas mais utilizadas no método do materialismo histórico-dialético, está a entrevista. Segundo Rosa; Arnoldi (2006, p. 17),

[a] entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 17).

Ainda, como destacam Fiorentini e Lorenzato (2009) a entrevista configura-se como um instrumento flexível, frequentemente presente nas pesquisas educacionais. Em virtude dessa flexibilidade,

o pesquisador, pretendendo aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplado durante a entrevista, [e pode], de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem dos mesmos e, inclusive, formular questões não previstas inicialmente (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 121)

Nessa pesquisa, será utilizada a entrevista semiestruturada, vez que se baseia em um roteiro que delineia as perguntas a serem feitas e possibilita uma ampliação da discussão dos pontos, dependendo da interação com o entrevistado.

A escolha desses dois campus como *lôcus* da pesquisa deu-se porque eles são as primeiras experiências de curso em Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Música e Artes Visuais no Brasil e no Estado do Tocantins.

A coleta de dados desta pesquisa ocorrerá em três etapas: a) Diagnóstico do perfil dos acadêmicos e professores; b) análise dos PPCs dos cursos; e c) entrevista com professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo no campus de Arraias e Tocantinópolis. Assim, as respostas dos entrevistados serão gravadas em áudio e depois transcritas.

Para a apresentação das análises utilizará, a fundamentação teórica, para elucidá-las, trechos das conversas ou recortes dos protocolos das transcrições das entrevistas, contemplando registros verbais orais. A partir das análises, os resultados serão organizados de forma a contemplar os objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Desse modo, espera-se ao final desta pesquisa colaborar para com as discussões acerca da temática da Educação do Campo para com os professores, alunos e

comunidade acadêmica, bem como poder compreender melhor a concepção histórica, política e epistemológica na dinâmica de formação de professores para atuarem escolas do campo.

Portanto, é necessário também aprofundar os estudos sobre essa temática tendo em vista a necessidade de analisar as ações já realizadas, suas conquistas e desafios, bem como a possibilidade de formulação e implementação de outras políticas educacionais a partir dos estudos realizados. Assim, considera-se que essa pesquisa tem relevância como alternativa de educação permanente aos profissionais que desenvolvem suas práticas pedagógicas nas escolas do campo, à medida que possibilita a construção de pensares e fazeres que tenham como ponto de partida e de chegada os problemas que se materializam nos seus cotidianos escolares.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação e seus problemas**. 3ª Edição. Edições Melhoramentos. 1953.

BEZERRA NETO, Luiz e BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **A importância do Materialismo Histórico na formação do educador do campo**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p.251-272, ago.2010 - ISSN: 1676-2584251

CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo e Pesquisa: Políticas, práticas e saberes em questão**. O processo de Implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT no Câmpus de Arraias. Goiânia-GO, Editora Kelps, 2016.

SAVIANI, Dermival e DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítico e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FLORES, Javier **Análisis de datos cualitativo**: Aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

MASSON, Gisele. **As contribuições do Materialismo histórico dialética para a pesquisa de políticas educacionais**. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisas da Região Sul. 2012.

Marsiglia, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MOLINA, Mônica. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educac em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

PAULO NETO, José. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. 1ª Edição. Editora Expressão popular. São Paulo, 2012.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SILVA, Lourdes Helena da. **Cenários da educação no meio rural em Minas Gerais**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **A Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo no UNB**. Líber Livro; Brasília, 2012.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE:

TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MODULAR

TAMILLIS DA SILVA PINHEIRO VIEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

(tamillispinheiro02@gmail.com)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar através da pesquisa bibliográfica a dialética entre teoria e prática no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Ao longo do trabalho busca-se questionar o ensino-aprendizagem nas escolas do campo, de maneira que professores e escolas relacionem a teoria às suas práticas pedagógicas no ensino da língua materna, considerando a identidade dos sujeitos sociais do processo de aprendizagem - os alunos. Este trabalho configura-se como mais uma das inúmeras tentativas em entender os obstáculos e desafios da prática escolar que permeiam o universo dos professores de língua portuguesa na compreensão da realidade linguística brasileira oferecida nas salas de aula.

Palavras-chave: Teoria e prática. Ensino-aprendizagem. Ensino modular.

TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO MODULAR

As práticas pedagógicas pautadas no ensino através da metodologia de projetos, expressa a preocupação em oferecer nas escolas do campo uma educação de qualidade, pautada no respeito às diferenças e nas necessidades da população campesina.

Os altos índices de evasão escolar e até mesmo o problema da "aprovação automática" atrelados às péssimas condições de infra-estrutura ainda condizem com o "atraso", muitas vezes atribuído aos povos do campo. Neste sentido, a teoria aliada prática contribui para o diálogo com novas reflexões acerca do ensino-aprendizagem da LP.

Introdução às concepções sobre Língua e Linguagem

O contato com a língua começa no início da vida, na interação com a família. Ao longo da vida, a pessoa vai aprendendo as regras que regem a convivência e os moldes da sociedade, e,

gradativamente, formando a sua identidade. As práticas sociais e culturais bem como o uso da língua distinguem o homem dos outros animais através do uso da linguagem. Esta, diferencia-o, constituindo sua identidade e os múltiplos papéis sociais que este indivíduo adquire na comunidade de fala em que está inserido. O que implica dizer que a linguagem é um meio de interação social, uma co-construção humana que tem sentido e significados construídos culturalmente dentro de um grupo (Vygotsky, 2001). Assim,

Por meio da linguagem o homem pensa, conhece, se apropria, interfere no mundo, o reorganiza e o reapresenta em símbolos que são a base dessa produção humana. Desse modo, quanto mais ele compreende a linguagem fazendo sentido, como trabalho simbólico, mais torna-se capaz de conhecer a si mesmo, como ser imerso em uma cultura e no mundo em que vive. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 57)

O conceito de linguagem é parte indispensável no trabalho do docente de língua portuguesa, além da reflexão sobre a língua. A esse respeito Travaglia (2003), orienta para o fato de que uma questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua. Na relação entre teoria e prática a respeito do processo de ensino-aprendizagem da língua, o professor deve posicionar-se mediante as concepções de linguagem, pois este fato norteará o seu trabalho e a sua percepção sobre o ensino da língua materna.

Segundo Geraldi (1984), são três as concepções de linguagem:

- a) linguagem como expressão do pensamento (desde a tradição gramatical grega até, aproximadamente, meados do século XX, quando começam a figurar os preceitos estruturalistas propostos por Saussure (1916));
- b) linguagem como instrumento de comunicação (a partir de Saussure (1916) até 1960, quando os estudos relacionados à reflexão sobre a relação língua e sociedade se fortalecem); e
- c) linguagem como processo de interação (década de 1960 até os dias de hoje).

Travaglia (1996) insiste ainda que não há um bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino. No caso do professor de língua portuguesa - a língua portuguesa. A concepção de linguagem que orienta a prática do professor em sala de aula é um dos fatores determinantes para que o aprendizado sobre a língua materna atenda às necessidades sociais de comunicação que a vida exige. Entretanto, cada educador opta pelo caminho que mais lhe convém, e, em torno dessa concepção formula suas aulas.

A primeira concepção de linguagem é a mais antiga. Nela, a língua é representação do pensamento, pronta e disponível para ser utilizada - a gramática tradicional. Nessa concepção o indivíduo que não atende às suas "normas" é excluído, se não têm capacidade de se expressar é porque não pensa.

Na segunda concepção, a linguagem é vista como instrumento da comunicação: a língua é um código que possibilita a transmissão ao receptor de uma mensagem. Nesse processo há um emissor, um receptor, o código, a mensagem (informação) e um canal (veículo pelo qual a mensagem é transmitida). Para que esse processo tenha sucesso é preciso que os interlocutores (emissor e receptor) dominem o código (a língua). Essa concepção de linguagem postula um novo modelo de gramática - a descritiva.

A terceira concepção admite a linguagem como forma de interação. Segundo essa concepção, a relação comunicativa entre os sujeitos se dá de forma interativa - pois é constituída pelos sujeitos. O ensino da gramática, nesta perspectiva, aconteceria de forma natural, pois esta já estaria incorporada na língua (ANTUNES, 2003).

Dessa forma, o ensino da língua ocorre em função dos seus usos sociais, com as suas finalidades e em determinados contextos. Essa proposta busca ampliar a competência comunicativa do aluno e, baseado nessa concepção, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) orientam os seus princípios. As orientações indicam o caminho a percorrer que vão desde a formação de cidadãos, à revisão de currículos, ao respeito às diversidades, até a competência para utilizar as diferentes linguagens.

A discussão acerca do ensino da Língua Portuguesa não é recente, "tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país." (PCN), mas se torna atual ao passo que se mostra constante nos estudos de teóricos e afins.

Métodos e técnicas vêm sendo analisados para descobrir onde reside o erro. As dificuldades de leitura, a frustração com a escrita, a ideia de que o "português é muito difícil" acabam por corroborar com o insucesso escolar que se reflete na repetência e na evasão escolar. Nesse cenário, o papel da escola e do professor de Língua Portuguesa na sala de aula se torna um desafio. No mínimo se espera que o aluno complete o ciclo básico sabendo ler e escrever textos com proficiência. No entanto, a realidade e os dados nos mostram um caminho diferente do esperado. O eixo da discussão, aliás, reside neste ponto - leitura e escrita. Muitos professores ainda seguem os prescritos pela gramática normativa, desconsiderando a variabilidade da língua e a identidade do aluno (sem falar que a escola não trabalha a modalidade oral da língua com os alunos, por pressupor que quando eles entram na escola, eles já sabem falar).

Os educandos, segundo Riolfi (2014), são também sujeitos centrais na ação educativa. A esse respeito a autora adverte que

"O ensino de Língua Portuguesa que se condiciona a um simulacro de aluno como parâmetro não consegue alcançar as realidades linguísticas concretas, uma vez que os conteúdos, os métodos e as estratégias são criados com base em uma falsa realidade." (RIOLFI, et. al. 2014)

Essa reflexão nos permite repensar sobre uma realidade comum nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas do campo: a desvalorização dos saberes que o aluno carrega sobre a língua. Esse comportamento condicionando-os a rótulos e são resultados de uma falsa realidade vinculada a uma concepção de linguagem marcada pela exclusão. De acordo com Bagno (2002), "o ensino da língua na escola deveria propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma *educação linguística*". Para o autor, o ensino de Língua Portuguesa, nessa concepção, deve ter como princípios:

- I. o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
- II. o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;

III. a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação. (BAGNO, 2002)

No início do século XX algumas mudanças socioeconômicas ocorridas no Brasil afetaram o contexto educacional brasileiro e, por conseguinte, a organização do sistema escolar. Nesta época, o ensino da língua portuguesa ficou condicionado à seletiva de literaturas consideradas modelos de "bom uso da língua", calcada nos clássicos e nos autores de maior prestígio social. Ao se estabelecer um paralelo entre o percurso histórico e o objeto de reflexão - a língua, nota-se que houve uma oposição ao que se propõe hoje - privilegiar a linguagem como interação. Partindo desse propósito, o professor pode possibilitar ao aluno a reflexão sobre o funcionamento da língua, as diversas situações de comunicação e a adequação da língua ao contexto situacional.

O conhecimento sobre a língua proporciona ao aluno a construção da sua identidade. Ao se trabalhar com a língua, o professor deve fortalecer a reflexão sobre a função social da linguagem e repensar sobre a diversidade linguística existente no país. Ademais, trabalhar com a língua requer considerar o aluno, em primeira instância, um sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Somente assim haverá inter-ação.

Competências e habilidades

Alguns dos termos mais utilizados hoje na área da educação referem-se à questão das Competências e Habilidades. Com o intuito de formar cidadãos capazes de conviver em sociedade sabendo dominar as competências e as habilidades necessárias à realização das ações sociais, importantes instituições educacionais (ECA, Constituição Federal, LDB, entre outros) têm assegurado legalmente às crianças, jovens e adultos esse direito. Observa-se então que a aquisição desses novos conceitos busca redefinir a atividade educativa na sala de aula.

Um novo modo de reorganização de metodologias, pois o foco reside nos procedimentos, isto é, em como o conhecimento mediado na sala de aula pelo professor é apresentado numa situação real. Segundo Macedo (1999) existe três tipos de competência:

Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida. É comum definir competência como capacidade de um organismo. Saber respirar, mamar, por exemplo, são capacidades herdadas. Nascemos com competência comunicativa, isto é, herdamos nossa aptidão para a linguagem. Ao mesmo tempo, temos de adquirir competência em uma ou mais línguas, pois essas não são herdadas, mas aprendidas e se constituem patrimônio de nossa cultura e de nossa possibilidade de comunicação.

Competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza. Refere-se à competência da máquina ou do objeto. Por exemplo, a competência ou habilidade de um motorista não tem relação direta com a potência de seu automóvel. O mesmo acontece com relação aos computadores e seus usuários. Uma coisa é nossa condição de operar um certo programa. Outra é a potência do computador, sua velocidade de processar informações, memória.

Competência relacional. Essa terceira forma de competência é interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é o 'como esses fatores interagem'. A competência relacional expressa esse jogo de interações. (MACEDO, 1999)

Para Macedo “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica”. Nesta perspectiva, nenhum dos termos seria considerado inferior porque cada um trabalha uma particularidade do aluno e ambas se complementam nesse longo e árduo processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo do tempo, a habilidade foi considerada inferior à competência, pois esta está no plano mais amplo, e dentro deste plano estariam incluídas as habilidades. No entanto, uma não exclui a outra. Aliás, é preciso que as duas caminhem lado a lado, reforçando suas particularidades. Uma mesma habilidade, por exemplo, pode contribuir para competências diferentes. Partindo desse princípio, reforçamos a ideia de que o trabalho com as habilidades e com as competências devem partir do trabalho interdisciplinar e contextualizado e que neste processo é imprescindível que o professor esteja apto a desenvolver essa postura. A ação pedagógica subsidiada na interdisciplinaridade direciona o caminho do ensino-aprendizagem para a construção de um espaço educacional interativo, onde os sujeitos sociais desse processo podem desenvolver-se cognitivamente de forma recíproca.

A esse respeito, afirma Ramos sobre o papel da escola nesse processo:

A pedagogia das competências reconfigura, então, o papel da escola. Se a escola moderna comprometeu-se com a sustentação do núcleo básico da socialização conferido pela família e com a construção de identidades individuais e sociais, contribuindo, assim, para a identificação dos projetos subjetivos com um projeto de sociedade, na pós modernidade, a escola é uma instituição mediadora da constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis, contribuindo para a elaboração dos projetos subjetivos, com o objetivo de torná-los maleáveis o suficiente para que se transformem no projeto possível ante a instabilidade da vida contemporânea. (RAMOS, 2012, p. 538)

Dessa forma, a construção do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve acontecer de forma integrada entre escola e sociedade, considerando-se o contexto sócio-histórico da comunidade e dos sujeitos envolvidos para que a formação do aluno seja significativa e centrada no compromisso educacional voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, tornando-o autor do próprio conhecimento.

A organização do currículo escolar

Ao tratarmos do processo educativo é preciso considerar os sujeitos desse processo. Esses sujeitos carregam consigo valores, saberes, costumes, crenças etc. Nessa perspectiva, é inegável a contribuição da cultura na formação do processo de ensino-aprendizagem, pois o currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Nesse aspecto, a organização curricular toma um espaço essencial, pois o currículo representa a identidade da escola e dos alunos, e a identidade não existe naturalmente: ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos (SILVA, 2001).

O currículo é o espaço onde se encontram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político [...] é por meio do currículo que os diferentes grupos sociais especialmente os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua vontade (SILVA, 2001, p. 10).

No contexto educacional, muito tem se falado sobre currículo. Arroyo (2008, p. 18) adverte que "vêm crescendo as sensibilidades para o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos. Mas, antes de adentrarmos nesse assunto vamos fazer uma breve reflexão sobre a composição e a organização do currículo escolar?

Temos como princípio curricular as teorias de currículo que põem em discurso o *status* de quem detém o poder através do questionamento entre a construção de conhecimento entre professor/aluno. O currículo passa ideologia e a escola precisa identificar que componentes ideológicos o compõem.

No período que compreende entre as décadas de 1920 a 1930, o currículo passou a ser debatido pelos percussores da Escola Nova, que buscavam romper com o currículo tradicional, na época, centrado na mera reprodução de conteúdos e transmissão de conhecimentos sistematizados. Em 1960, a educação era voltada para o mercado de trabalho. Nessa época, o currículo passa a ser técnico, visando à qualificação da mão de obra qualificada. O contexto social da época contribuía para que o professor se tornasse um treinador na sala de aula. A partir da década de 80, o currículo passa a ser visto de uma outra forma. Grandes pensadores, como Paulo Freire e Anísio Teixeira passam a debater o papel do currículo, propondo sujeitos autônomos, críticos e interativos como autores do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, conceituamos o currículo como experiências escolares que se concretizam nas relações sociais, e, que contribuem para a construção das identidades dos estudantes, de forma que estes desenvolvam conhecimento nas práticas cotidianas.

Temos, dentro das teorias curriculares, as teorias tradicionais (visão tradicional e tecnicista, voltado para o mercado de trabalho, e o professor, nesse processo se caracteriza como um ser rígido, ditador de regras), as críticas (construção de um currículo democrático voltado para a definição dos conteúdos, onde o professor atua como mediador desse processo), pós-críticas (modelo de currículo que considera as diferenças sociais, vinculados ao conhecimento, identidade e relações de poder) e ainda existe, por entrelinhas, o currículo oculto (que formam o ambiente escolar e interferem nos saberes dos sujeitos). Tomando por base as diferentes perspectivas, a escola deve discutir qual currículo ela quer adotar para se chegar ao objetivo desejado. Essa escolha deve ser pensada a partir da concepção do seu Projeto Político Pedagógico. Sacristán (1998) ao definir como Currículo Oculto tudo aquilo que contribui para a aquisição de saberes, competências e valores sem uma elaboração prévia revela que

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto. (SACRISTÁN 1998, p.43).

A educação do campo tem conquistado espaço político na conjuntura atual, seja na elaboração de políticas públicas ou na aquisição de novos direitos. No entanto, a escola do campo encontra-se em um constante desafio: o currículo voltado para a educação do campo. Este que, ainda continua sendo essencialmente urbano, deslocado das necessidades reais do campo

vem sendo motivo de estudos entre os pesquisadores e professores. É sabido que além do currículo escolar não ser desenvolvido de acordo com a realidade dos sujeitos do campo este também apresenta-se fragmentado pedagogicamente, dividido por disciplinas. Conforme Fazenda (1994),

A tendência em olhar a sala de aula sob uma única e determinada perspectiva acarreta sérias limitações, quer no referente às análises, quer nas sínteses enunciadas [...] colocar em dúvida teorias construídas a partir de uma *atitude* disciplinar não significa isolá-las ou anulá-las, mas enfatizar nelas o seu caráter de *provisoriedade*. Essa provisoriedade justifica-se pela complexidade dos fenômenos envolvidos nas ocorrências de sala de aula. A atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, *disciplinarmente*. (FAZENDA, 1994, p. 62-63)

Fazenda (1994) destaca fundamentos que corroboram para a construção do conhecimento de forma interdisciplinar. Entre eles estão a Parceria (que permite um diálogo entre as partes e a troca de conhecimentos), Sala de aula interdisciplinar (lugar onde ocorre a produção de conhecimentos de forma satisfatória), Projeto interdisciplinar (onde os alunos podem interagir com conhecimento e disciplinas) e Pesquisas interdisciplinares (o meio de aprender por meio de pesquisas, da busca). Nessa perspectiva o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem deve descobrir junto com os alunos os saberes e as indagações que produzem novos conhecimentos. A organização dos saberes escolares pode seguir diferentes encaminhamentos metodológicos, desde que haja clareza de qual é a concepção de educação do campo que se quer desenvolver.

O ensino fechado ao espaço escolar nem sempre permite o desenvolvimento de atividades que compreendam as relações sociais de produção do conhecimento. A aula de campo é uma alternativa metodológica diferente, pois permite uma aula interdisciplinar e a articulação de disciplinas em um espaço diferenciado para o aluno. Repensar o espaço escolar e as formas de encaminhamento metodológico induzirá a uma reorganização dos tempos escolares e uma possível reorganização curricular.

A grande barreira que por muito tempo impediu que a diversidade e a cultura fossem inseridas no currículo escolar aos poucos vêm se modificando. A Escola, aos poucos ganha o *status* de uma escola para todos. Antes, detentora de todo o conhecimento, hoje, divide lugar com a gama de informações e saberes, construídos a todo momento. Hoje, o papel social da Escola vem sendo discutido, assim como os conteúdos que veicula.

Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas do campo.

A luta permeia o universo do homem do campo. Ao longo dos anos, têm se destacado movimentos sociais que colocaram a escola no âmbito dos direitos. A luta pela terra, pela saúde, pela educação, pela vida, entre outras, questionam a condição de direitos inerentes ao ser humano, igualitários. Historicamente, fatores sociais e econômicos traçaram uma forte desigualdade entre os homens, principalmente nas áreas rurais. O direito ao reconhecimento da diversidade dos povos do campo permaneceu por décadas no esquecimento, inclusive no

que tange à educação. É sabido dessa dívida histórica, por isso, o papel que a escola do campo ocupa hoje em relação à população rural tem sido alvo de constantes questionamentos.

Nesse cenário é preciso um olhar para o professor e ao objetivo que se pretende alcançar como escola. A dívida histórica e educacional que o país tem com a Educação do Campo cobra diariamente na relação de ensino-aprendizagem e na construção diária do conhecimento.

Para sanar essa dívida e construir uma nova realidade educacional, torna-se prioritário o olhar sobre a formação do docente que atua neste meio, pois acreditamos que na construção de uma educação de qualidade para o campo, faz-se necessário a implantação de políticas públicas na formação, tanto inicial quanto continuada e a consequente valorização deste profissional. Pois este atua com a tarefa de respeitar e valorizar as especificidades voltadas para o meio rural, as formas de se viver e ser no campo, assim como outras práticas que valorizem e preservem a cultura local e o desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, as Diretrizes Operacionais (2002), destaca quanto à formação de educadores para as escolas do campo, que:

Os sistemas de ensino além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudo a respeito da diversidade e o afetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social 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. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002, p. 41).

Os professores têm a responsabilidade de ser mediadores na construção do conhecimento. Sob essa ótica, o aluno é o responsável pela busca e promoção da aprendizagem, com o desenvolvimento de habilidades e competências que os permitam a vida em sociedade. Desse modo, efetiva-se um novo modelo de ensino em contraposição ao modelo tradicional, onde professor e o aluno atuam em cooperação na construção do conhecimento.

Há uma exigência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores. O tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações no mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente. Isso afeta os saberes pedagógicos e didáticos, os modos de formação, os métodos de ensino, as técnicas. (LIBÂNEO, 2002. p.40.).

Nesse contexto, percebe-se que o professor se configura como um profissional co-autor do processo de ensino-aprendizagem, que em vez de enfatizar conteúdos, resultados, conceitos e informações mecânicas a serem memorizadas e copiadas, deve reconhecer a importância do processo voltado à valorização da pesquisa e dos trabalhos em grupo, adaptáveis às condições dos alunos e ao ritmo de aprendizagem individual e grupal, num processo de assimilação do conhecimento (PERRENOUD, 2001). A educação é um processo constante e permanente na vida humana. O tempo todo, estamos aprendendo algo novo. Assim como a linguagem é construída ao longo do tempo e continuamente.

As discussões acerca do ensino da língua referem-se, em sua maioria, às normas gramaticais. Para grande autores como Geraldi (1984), Neves (2003), Marcuschi (2001), deve-se partir do uso para a norma. Todos eles defendem o ensino da língua pautado nos usos sociais, pois,

São os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação (MARCUSCHI, 2001, p. 9).

Geraldi (1984) aponta a notável "deficiência" dos estudantes em relação ao desempenho linguístico, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. O foco do ensino da língua padrão, das regras gramaticais, das inúteis sequências de análise sintática nas aulas de língua portuguesa contribuem para o fracasso educacional, já bastante acentuado, tanto no campo quanto na área urbana. A esse respeito Gnerre (1998), afirma que

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um "corpus" definido de valores, fixados na tradição escrita. GNERRE (1998, p. 06)

O mesmo autor diz ainda que "[...] uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais." (GNERRE, 1998, p.6) Essa afirmação possibilita-nos uma reflexão de poder representado pela língua. Surge, então o questionamento: que fatores dificultam o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas do campo? Em primeira instância, deve-se atentar para as peculiaridades da população camponesa que ao longo da história teve sua identidade violada com a centralização da educação pautada em paradigmas urbanos. A esse respeito a LDB institui que

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 1996: art. 28).

Dessa forma, uma escola que não respeite e se adeque a realidade da população camponesa colabora para a acentuação da desigualdade já assolada para essa classe da sociedade. A

formação do currículo prevê a inserção dos saberes produzidos pela comunidade, pelos movimentos sociais e pela humanidade, em geral.

O professor de língua materna deve posicionar-se frente às divergências entre gramática e linguística e apontar o caminho a ser trilhado com vistas a desenvolver no aluno competências linguísticas capazes de torná-lo um cidadão capaz de se comunicar e agir socialmente.

Na abordagem social do ensino de língua portuguesa estabelecemos uma relação entre língua e sociedade. Para tanto, as atitudes do professor de Língua Portuguesa frente ao processo de variação linguística constitui-se em estar atento às diversidades linguísticas, para que possa encontrar formas de trabalhá-las com os educandos sobre essas diferenças.

Assim, o papel da escola não é limitado a ensinar a “língua padrão”, mas possibilitar uma relação entre língua e sociedade baseada na diversidade da comunidade falante, sem desconsiderar o ensino da norma-padrão. A educação linguística e variacionista deve ocupar um lugar nas aulas de língua portuguesa, de forma a descontextualizar a ideia de que ensinar língua portuguesa é ensinar apenas a gramática e variedades mais privilegiadas na sociedade. Em relação à questão, Bagno (2007) afirma:

Conhecer a história da língua, a tradição gramatical, a riqueza do nosso vocabulário, a beleza da nossa literatura oral e escrita, o potencial da nossa linguagem – tudo isso é muito bom, é precioso e deve ser cultivado. Só não podemos admitir que alguém transforme tudo isso numa arma, num arame farpado, numa cerca eletrificada ou em qualquer outro tipo de instrumento de exclusão social (BAGNO, 2007 p.160).

Respeitar as peculiaridades do campo é mostrar que a variedade mais utilizada no campo (variedade coloquial) tem o mesmo valor em que uma variedade de maior prestígio (variedade padrão). Esse é um passo importante para um ensino que valorize e respeite os aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos de seus falantes.

Por fim, reiteramos um ensino-aprendizagem que busque integralizar o trabalho com projetos, no desenvolvimento de competências e habilidades, de forma que o aluno possa experimentar o conhecimento de forma eficaz, desenvolver-se em termos do ensino e da aprendizagem no conjunto de saberes curriculares, inerentes à sua realidade e à de sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Como se trabalha com projetos**. Revista TV Escola, [S.l.], n. 22, p. 35-38, 2001. Entrevista concedida a Cláudio Pucci. Disponível em: . Acesso em: 12 jul. 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seu direito e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Por Um a Educação Básica do Campo, n.º 2.

_____, Miguel, (2004). G. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, 13-84.

_____, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases de da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL.Ministério da Educação.Conselho Nacional de Educação.Parecer CNE/CEB

Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília:MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB. 2000

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. Novo Currículo – Ensino FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In SCHOLZE, Lia, RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007, p. 95-116.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2ed. Cascavel: Assoeste. 1984. 125p.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO,Lino de. Competências e Habilidades: **Elementos para uma reflexão pedagógica**. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura (2003). **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo : Contexto.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** In: Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 25 abr. 2013. Fundamental. Vitória: SEDU, 2009.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymará, 2009.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta SOMEF**. Inédito. Tomé-açu, 2015.

SILVA, Lourdes H. da, MORAIS, Teresinha C. de; BOF, Alvana M, (2006). A educação no meio rural do Brasil : Revisão da literatura. In: BOF, A. M. (org.). **A educação no Brasil Rural**. Brasília; instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOLFI, C. et. al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, Coleção ideias em ação, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo: **Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: A poética e política do texto Curricular**. Belo Horizonte. Autentica, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educ.Soc., Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CORPO, EDUCAÇÃO E CAMPO: ALGUMAS LEITURAS

JACKELINE SILVA ALVES

Doutoranda do Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. jackgeo17@gmail.com

WELSON BARBOSA SANTOS

Professor do Curso de Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás. wwsantosw@yahoo.com.br

GERCENI DUARTE DA ROCHA NETA

gerceniduarte@outlook.com

RESUMO

Este texto discute o “corpo” numa perspectiva que o percebe como ele é submetido, a todo tempo, aos processos de objetivação, subalternização e docilização, questões estas, que deixam suas marcas na subjetividade ao longo da vida, peculiaridades comuns também à realidade campesina. Trata-se de um trabalho embasado no pensamento de Michel Foucault e nos fundamentos da teoria Queer e visa desconstruir o conceito de desvalorização do corpo, o processo de dominação, auto controle, docilização, o não reconhecimento e aumento de subalternização, ressaltando a importância em ser capaz de se enxergar, não se submetendo às formas de controle e normatização estabelecidas. Tal compromisso deve ser também da escola e do ensino de biologia, de modo a contribuir para que o sujeito se reconheça, e mesmo que existam amarras, a escola e o ensino de biologia possa contribuir para a formação de sujeitos menos atados. Acreditamos que uma educação destituída de papéis de fortalecimentos e de demarcação do lugar do gênero e da sexualidade, possa auxiliar na ruptura de amarras que nos foram impostas historicamente.

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de reflexões tecidas no Grupo de trabalho da Licenciatura em Educação do campo – LedoC, da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás. O nosso desafio, é discutir “corpo” em uma dinâmica que o percebe o modo como ele é submetido, a todo tempo, aos processos de objetivação, subalternização e docilização,

questões estas, que deixam suas marcas na subjetividade ao longo da vida, peculiaridades comuns a realidade campesina.

Trata-se de um trabalho embasado no pensamento de Michel Foucault e nos fundamentos da teoria Queer e visa desconstruir o conceito de desvalorização do corpo. No que tange ao nosso pressuposto, observa-se que no campo dos estudos de gênero e mesmo de sexualidade, ser homem ou ser mulher não passa de um discurso naturalizado e historicamente estabelecido.

Assim, esta proposta busca contribuir para debates que reconhecem os sujeitos sem a obrigação de catalogá-los, desafio este, importante para a escola de nosso tempo, incluindo aí a campesina. Nesse ínterim, compete deixar de lado corpos e genitália como referências para os discursos de ajustes ao que se espera dos mesmos. Dito isto, defenderemos o conceito de que, independente do corpo e o que o mesmo traz como discurso ou o lugar em que ele se encontra, se no campo ou no urbano, trata-se de um sujeito.

METODOLOGIA:

A teoria Queer metodologicamente, mostra-se auxiliar para a discussão proposta, tendo em vista que, viabiliza o desenvolvimento de estratégias para novos olhares sobre as questões antes restritas ao debate de gênero ou mesmo de sexualidade. Sobre esse fundamento teórico, enquanto origem, para Miskolci (2009) foi Tereza de Lauretis quem usou o termo Queer pela primeira vez. Cunhada nos Estados Unidos e Europa no fim da década de 1980, esta teoria procede de estudos culturais norte-americanos voltados para discussões feministas. Comprometida em compreender de que maneira a sexualidade estrutura a ordem social contemporânea, baseia-se na filosofia pós-estruturalista. Ainda, referenciados/as nas obras de Foucault e Jacques Derrida, as/os teóricas/os Queer têm fornecido base para entendimentos de temas complexos como o tema proposto neste trabalho.

A título de esclarecimento, no campo do enfoque teórico a teoria Queer tem possibilitado mudanças no foco dos estudos sobre subalternização de sujeitos e homossexualidade para questões geradas pelo binarismo hetero/homo, sublinhando sua centralidade como princípio que organiza a sociedade contemporânea. Como questão importante para o aporte teórico

desta discussão, a teoria Queer subsidia possibilidades de atenção mais crítica sobre política do conhecimento e de diferenças, incluindo aí as peculiaridades campestinas, viabilizando distinção entre tais questões e estudos de gênero. Dito isto, vale ressaltar que,

Os estudos Queer se diferenciariam dos estudos de gênero, vistos como indelevelmente marcados pelo pressuposto heterossexista da continuidade entre sexo, gênero, desejo e práticas, tanto quanto dos estudos gays e lésbicos, comprometidos com o foco nas minorias sexuais e os interesses a eles associados. Cada uma dessas linhas de estudos tomaria, como ponto de partida, binarismos (masculino/feminino, heterossexual/homossexual) que, na perspectiva Queer, deveriam ser submetidos a uma desconstrução crítica. A linha de pensamento sustentado no Queer desafiaria, assim, o próprio regime da sexualidade, ou seja, os conhecimentos que constroem os sujeitos como sexuais e marcados pelo gênero, e que assumem a heterossexualidade ou a homossexualidade como categorias que definiriam a verdade sobre eles (MISKOLCI; SIMÕES, 2007, p.10-11).

É assim referenciado que nos propomos pensar o corpo do sujeito do campo. Corpos como sendo aqueles onde discurso⁵⁸ incide, objetivando-o e subjetivando-o, processos em que o mesmo reconfigura-se e ganha novos significados e sentidos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Entendendo o corpo como aquele em que ocorre objetivações e expressa subjetividades, consideramos importante discutir que, dentro do debate do corpo, precisamos avançar ainda em relação a imposição de sexualidade, de gênero e de gostos, que começam antes mesmo de nascermos. Ainda, na sequência da vida, é o corpo envolvido com o brincar e os brinquedos, que acaba por classificá-lo como se a boneca trouxesse um rótulo de que somente as meninas podem brincar, e por conseguinte, com carrinhos somente meninos poderiam. Vale considerar que tal distinção é procedente unicamente e a partir da genitália que se tem. Processos estes, geralmente explicados, determinados e estabelecidos pela cultura vigente, perpetuado pela escola e reforçado pelo ensino do corpo na biologia. Nesse campo o que se sabe é que,

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma mecânica do poder, ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 1982, p.127).

⁵⁸ O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2011a, p.49).

Nessa perspectiva, observamos que a sociedade por meio da escola e, principalmente no ensino da biologia, estimula a criança a adotar seu gênero. Se pensamos tais perspectivas ligadas à realidade campesina, considerando as muitas outras rigidez, exclusão e enfrentamentos que marcam o cotidiano vivido por esse grupo social, neste aspecto talvez a dureza dos códigos sejam ainda mais fortalecidas. Na contemporaneidade, todos esses papéis têm sido questionados, dada a diversidade e complexidade que engendra a sociedade. Nela, o comum tem sido reivindicar que cada gênero e que cada corpo tenha suas escolhas sobre como agir, como vestir e como se relacionar.

Nesse campo de entendimento, Foucault (2003, p. 147) nos orienta que,

O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta [...] e às instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos. Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: ‘fique nu...mas seja magro, bonito, bronzeado’.

Trata-se de corpo colocado em evidência, vinculado ao controle, cujo desafio é estimular suas decisões, papel este que a medicina exerce com maestria, e o religioso historicamente bem soube exercer. Pensado na perspectiva campesina, essa marca ainda persiste de forma bem demarcada, mas intimamente ligadas. Estamos falando das ações que ocorrem no corpo e para o corpo e isso tem implicado em novas e diferentes subjetividades.

Referente às formas de controle exercidos exteriormente, seja pelas instituições escola ou religiosa, o que se sabe é que, com o passar do tempo tais assujeitamentos vão fazendo parte do próprio sujeito tornando-se marcas da sua subjetividade, daí o entendimento de o religioso estar tão bem demarcado na vida campesina. Foucault (2007) explica que, trata-se de um tipo de controle externo que se transforma em autocontrole, e no contexto campesino tal rigidez pode trazer marcas de subjetividades bastante evidentes.

Todavia, se o sujeito consegue perceber o mundo e as coisas de outro modo em um formato próprio e autônomo e buscar sua constituição de forma singular, ele também enfrentará toda uma cobrança por mostrar-se fora da norma. Lembrando que, toda a construção do sujeito acontece por meio dessas objetivações e discursos que chegam até ele sendo a motivação para sua alienação, subalternização e não reconhecimento.

Diante do exposto, Foucault (2007) explica que para se ser livre, capaz de conduzir a vida de forma saudável e ao mesmo tempo estar inserido na sociedade, não se deve estar preso a certas regras porque isso foi o que ocorreu historicamente com a mulher e com os gêneros subalternizados como: homossexuais masculinos e femininos. Mesmo que tenhamos, a impressão de vivermos tempos de liberdade e conquistas, no que tange aos dilemas citados e aos contextos campestinos, é valoroso ter ciência de que o não reconhecimento e as marginalizações persistem como questões a serem superadas.

Rago (2010) argumenta que vivemos tempos de transformações na questão do gênero e que a abertura alcançada pelas mulheres no mundo do trabalho, ou até mesmo no modo como a sociedade a percebe, tem sido alterada e repensada para uma forma um pouco mais coerente; consequência de lutas historicamente estabelecidas mediante quadros sociais em que ela era dominada, controlada, subordinada e docilizada, marca visível na mulher campestina. Reconhecemos que há um movimento iniciado por volta de 1950, e que tem permitido o avançar dessas questões para um perceber da mulher de forma menos marginalizada, e na sequência de tais conquistas, a mulher campestina tem sido também percebida.

Embasados no pensamento de Foucault (2007), podemos argumentar, que ela foi por longo tempo vista como figura do lar, adoecida, patologizada, esmiuçada, alvo de produção de saberes para dominação e controle, o que consequentemente favoreceu a marginalização da mulher campestina. No lar e por ele, ela lavou, cozinhou, cuidou dos filhos, do roçado, precisou ser amante e referência de ética, docilização e disciplinamento dos filhos.

Tecer tais considerações, nos exige perceber que, todo o processo de reivindicação de reconhecimento do feminino, a partir da década de 1970, propiciou sensíveis mudanças na dualidade homem e mulher em nossa sociedade, inclusive no campo, consequência das ações dos movimentos sociais. Vale considerar que nesse campo, e em tempos de novos direcionamentos, Santos e Dinis (2013) e Santos (2015; 2016) afirmam que algo importante a ser percebido é que o pensamento do homem também tem sido flexibilizado, mesmo que no campesinato isso ocorra de forma mais lenta. Portanto, o que podemos considerar é que temos presenciado masculinidades e feminilidades rígidas sendo questionadas, redirecionadas, resignificadas como efeito direto ou em alguns casos, indireto, do movimento de liberação da mulher e do repensar do papel do homem.

Como transformações importantes, a árdua caminhada tem sido feita por ambos os gêneros, se reconstruindo em valores e significações sociais, embora isso não seja facilmente percebido, reconhecido ou admitido. Talvez ainda estejamos presos a dicotomia machismo e feminismo, deixando de perceber que tenha ocorrido deslocamentos, mudanças, e novos lugares de falas e de sujeitos em ambos os gêneros, tanto no campo quanto no urbano.

No caminho para se entender tal dinâmica, vale perceber que se trata de mentalidades do outro, de como este outro percebe a subjetividade de quem está diante de si. Assim, tal questão torna-se ainda mais complexa para mulheres e homossexuais, e porque não também camponeses, tendo em vista que o olhar do outro, traz o historicamente estabelecido, o não pertencimento, o não reconhecimento, o ser subalterno (SANTOS, 2016). Assim, buscando ajustar nosso debate, consideremos que tal enfrentamento se dá em um corpo que sofre. Ainda, dentro das perspectivas pós estruturalistas, esse corpo é percebido de diferentes formas, sendo sujeito a múltiplos mecanismos e dinâmico diante de tudo que o alcança, e nesse sentido,

O corpo é ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. [...], isto é, matéria, literalmente um locus físico e concreto. Essa matéria física não é inerte, sem vida. [...] pode-se dizer que o corpo seria um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar ao “ser” e também ser prisioneiro deste. A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de determinada maneira, só é possível pelo “caminho” do corpo (MENDES, 2006, p.168).

Consideremos então, os corpos e suas diferentes expressões no campo do gênero no nosso tempo. Para isso é importante perceber aberturas alcançadas que têm dado aos/as homossexuais e as mulheres, inclusive esses sujeitos na realidade camponesa, o direito de falar de si em público e mostrarem-se impondo suas verdades⁵⁹, direito de irem à escola e ter formação. Falamos aqui do acesso a expressão de opiniões, sendo uma relativa conquista da

⁵⁹ Verdade para Foucault (2003) remete ao conjunto de procedimentos que permitem a cada instante se pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Para ele, a verdade é algo que “acontece” sendo produzida por várias técnicas, inexistindo previamente aguardando para ser descoberta. A verdade pode se encontrar na forma do discurso científico ou nas instituições que o produzem e, nesse sentido, o autor apresenta a tragédia de Édipo como o primeiro testemunho grego mostrando a história da verdade, sendo inclusive uma verdade produzida pela história. Para o filósofo inexistia a verdade intemporal. Mostrando o desdobramento em busca da verdade, ele reforça ser possível construir uma história da verdade.

sociedade e dos movimentos sociais, embora persistam preconceitos, machismo velado e outras diferentes formas de rejeição e não reconhecimento.

É valoroso atentar, conforme afirma Foucault (2007), porque muitos desses movimentos são consequência de um jogo de poder que envolve tais sujeitos, o meio onde estão e o poder que buscam alcançar nas diferentes malhas sociais. Assim, parte dessa tolerância e aceitabilidade, incluindo aí a campesina em relação à urbana, são ajustes e amenizações, devido todo um reivindicar de direitos e reconhecimentos dos mesmos, inclusive marca da sociedade brasileira, consequência das reivindicações dos movimentos sociais que culminou com ações como a expansão da educação para comunidade campesinas na virada do século XXI.

Portanto, no campo dos debates de gênero, sexualidade e subalternização, podemos considerar que o não reconhecimento permanece crônico como antes e somente tornou-se politicamente correto afirmar que há respeito pelas diferenças, incluindo aí o forte movimento pelo apoio a causa campesina, seus produtos e valorização. Mas, se a necessidade é por reconhecimento e convívio com elas, vemos que a escola, a sociedade e o urbano por um lado assume que precisa mudar seus discursos, mas por outro mantem-se fiel a tradição. Aqui levantamos uma questão que pode nos auxiliar no entendimento dos jogos de poder citados dentro dos dilemas sociais: os processos de adoção de crianças abandonadas em orfanatos por casais gays masculinos e femininos e os elevados lucros que este grupo social fora da norma assume e gera, ele tem sido reconhecidos porquê? E o produto campesino tão valorizado no mercado atual, o que pode ser subentendido nisso?

Buscando uma possível linha de raciocínio e resposta, a tolerância e reconhecimento, até mesmo jurídico, se daria pelo papel de consumo que exercem na sociedade capitalista e pelo reconhecimento desses sujeitos enquanto amenizadores de patologias sociais grave como o abandono de filhos em orfanatos e sistemas de proteção a menores? E o produto campesino sem agrotóxicos, seria um ação comercial de meia culpa ou fortalecimento de alienação desses grupos?

Guardadas as proporções, até acreditamos que tenham ocorrido um superação daquela imagem que se tinha. Desconstruída, tem sucedido a desassociação e amenização dos processos que os excluía por não terem alcançado o padrão social esperado de homem ou mulher, consequência de suas condutas desviantes e antes, motivo de subalternização. Nisso, entendemos que tanto entre homens quanto entre as mulheres e também com o sujeito do

campo, a subalternização ocorre e permanece mesmo que tolerada, e por ser assim, percebê-la dentro dessa dinâmica de um jogo de poder e de interesses parece-nos admissível. Daí, isoladamente, fazemos um outro questionamento, o mesmo não se fez e ainda se faz com o sujeito campesino? Reconhecê-lo ou não, não depende de um jogo de poder que o envolve?

Como afirma Foucault (2007), as leituras de quem são esses subalternos, seu gênero e se dentro ou fora da norma, são processos a ocorre no corpo que demonstra e o torna público, com sua linguagem que explícita e escancara diante de todos o que se é. Daí o ter coragem de se assumir enquanto identidade sexual, enquanto gênero e mesmo enquanto sujeito de cultura não urbana não ser algo tão complexo no nosso tempo. Todavia, vale sinalizar que muitos dilemas enfrentados na adolescência no campo das subalternias pode estar gerando o suicídio de inúmeros adolescentes no Brasil e no mundo e tal índice ocupa o terceiro lugar nas mortes entre adolescentes na faixa etária entre 14 e 24 anos (SANTOS, 2016). Se observado tais índices no espaço campesino, é provável que o número seja te mais acentuado.

Nisso devemos nos perguntar: a sociedade quebrou esse paradigma aceitando a subjetividade do outro? Buscando resposta a tal indagação, consideremos que nem depois de a mulher ter conquistado lugar na sociedade e o homossexual de ambos os sexos estarem se assumindo, com menos medo de exporem, acreditamos estarmos longe de ver tais problemas resolvidos, melhor entendido e discutidos.

PARA NÃO CONCLUIR...

Diante de todo o processo de dominação, auto controle, docilização, o não reconhecimento e aumento de subalternização, o importante é ser capaz de se enxergar, não se submetendo a formas de controle e normatização estabelecida. Esse deve ser um compromisso da escola e do ensino de biologia, contribuindo para que se reconheça que mesmo que existam as amarras, se consiga trabalhar na formação de sujeitos menos atados. É com uma educação destituída de papéis de fortalecimentos e de demarcação do lugar do gênero e da sexualidade, que conseguiremos romper com as amarras que não são impostas.

É na escola, discutindo os enfrentamentos encontrados na busca pela liberdade, onde lutar e acreditar na possibilidade dos sujeitos sendo ele homem, mulher, heterossexuais ou

homossexuais, camponeses ou urbanos que poderemos romper com vícios historicamente impostos.

REFERÊNCIAS:

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes. 1982.

_____. A Sociedade Disciplinar em Crise. In: *Ditos e Escritos IV- Estratégia Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.267-269.

_____. *História da sexualidade volume I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal. 2007.

_____. *História da sexualidade volume II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal. 2010.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins e fontes. 2011.

MENDES, C. L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis EDFSC, N.39, p. 167-181, abr 2006.

MISKOLCI, R. A teoria queer e a sociologia: O desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*. Porto Alegre: ano 11. v. 1. n. 29. 2009b

RAGO, L. M. O natural não é ser homem ou mulher. *Revista IHU*, ano x, n.335, 28 d junho de 2010. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3340&secao=335. Acesso em: 15 jan. 2017

SANTOS, W. B.; DINIS, N. F. Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção “obrigatória” e desconstrução necessária. *OPSIS*, Catalão, v. 13, n. 2, p.129-149, 2013.

SANTOS, W. B. *A educação Sexual no contexto de biologia*. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

SANTOS, W. B. *Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária*. São Paulo: Editora Intermeios, 2016.

SIMÕES, J. Pânicos morais e controle social: Reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, v. 28. 2007.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Administração/Gestão escolar

O MST NA GESTÃO DA ESCOLA ITINERANTE INSTITUCIONALIZADA PELO ESTADO NO PARANÁ

VANDERLEI AMBONI

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí

vanderlei.amboni@unespar.edu.br

NATIELI DA SILVA CELESTINO

Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu

natielicelestino@gmail.com

Resumo: Este artigo reflete sobre a educação pública como um marco na vida de acampados e assentados do MST, que vem conquistando a escola na sua área de influência política e campo de ação. Na origem da escola pública está a escola do acampamento, nascida da necessidade dos acampados com a escolarização das crianças e jovens, cuja unidade familiar se faz presente. A escola itinerante é uma escola conquistada na luta por reforma agrária, com salas de aula edificadas em barracos de lona preta, que foi consolidada como escola pública no território do MST, onde a gestão escolar é realizada pela coordenação pedagógica ligada ao MST. É uma escola conquistada junto ao Estado onde o MST possui força política, por isso é uma escola que já esteve presente em seis unidades da federação. Hoje apenas no Paraná as Escolas Itinerantes continuam em funcionamento. Dessa forma, o objeto do presente trabalho traz o MST como sujeito da gestão da Escola Itinerante, que foi institucionalizada pelo Estado nos acampamentos à espera da reforma agrária, tendo como base operacional uma escola que centraliza a documentação escolar de todas as escolas itinerantes (escola-base). Para realizarmos o estudo, partimos do método do materialismo histórico e dialético, cuja premissa básica é o homem enquanto construtor de sua própria história, que na luta pela vida se afastou da barreira natural e necessita produzir a existência da vida diuturnamente, e ele o faz pelo trabalho. No método de investigação, teve como ações leituras e análises dos documentos pertinentes a educação no MST, das normas do Estado e legislação escolar (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar) e de estudos secundários, ou seja, realizamos uma investigação de fatos concretos; No método de exposição, traremos a interpretação dos fatos, cuja base resulta no processo de análise da tese, antítese e síntese. Os resultados da pesquisa apontam que a gestão da Escola Itinerante se dá

nos marcos estabelecido pelo MST, mas está comprometida com as políticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola-base.

Palavras-chave: MST; Ocupação; Escola Itinerante; Gestão escolar.

1 INTRODUÇÃO

Partimos de uma premissa básica do marxismo, sob a qual “*homens e mulheres fazem sua própria história*”, mas eles “não a fazem livres de qualquer limitação material e com uma série ilimitada de possibilidades. “Eles a fazem” sob determinadas circunstâncias e o “processo histórico concreto depende, em primeiro lugar, do resultado de suas lutas (‘fator subjetivo da história’), sendo “subordinados’ por uma série de fatores históricos e sociais sobre os quais não tem controle direto (‘os fatores objetivos da história’). Mas essa ‘sobredeterminação’ nunca é de tal forma que abre apenas uma única possibilidade histórica” (MANDEL, 2001, p. 34). O campo da história é a materialidade das lutas de classes, na qual os homens escrevem a história com letras indeléveis de sangue nas sociedades de classes. Portanto, comer, beber, vestir-se, ter um teto para se abrigar é parte constitutiva da existência do homem por ter-se “afastado da barreira natural”, tendo que produzir pelo trabalho sua própria reprodução humano-social, que é condição *sine qua non* para fazer sua própria história e eles a fazem na diversidade da vida. Na produção da vida há a reprodução social da existência do homem e este processo é materializado no processo de acumulação do conhecimento e na reprodução do conhecimento de forma sistematizada, passo este dado pela sociedade e por grupos sociais no interior da sociedade. Há, portanto, uma educação dada pela sociedade e outra dada no interior dos grupos sociais que compõem a sociedade. Para exemplificar, temos o MST e a materialidade da educação no seu interior. Ou seja o MST não descola das lutas da reforma agrária seu projeto educacional. Nesta perspectiva, o MST sustenta que “a escola não pode ter uma finalidade em si mesma”, pois “ela sempre reflete seu tempo e por isso deve se colocar a serviço das necessidades concretas do grupo social que a está usando e fazendo”. Dessa forma, “deve instrumentalizar para a ação imediata e preparar para a construção do futuro”. Portanto, o MST sustenta que o “grande objetivo da escola deve ser a de educar sujeitos para a transformação da realidade atual” (MST, 1992, p. 04). Diante do exposto, a escola para o MST, além do processo de escolarização universal, deve cumprir com um ato político, cuja centralidade é a formação de quadros, sob a qual desenvolve os

princípios filosóficos e pedagógicos⁶⁰, que é peculiar às formas de sua organização educacional. A escola, portanto, está no horizonte das lutas do MST e coloca no plano das lutas a ocupação da escola pública, quer sejam para as áreas de assentamento, quer sejam em territórios de ocupação. A escola do MST no nosso plano de estudo é a escola itinerante⁶¹ nos marcos da educação pública no Paraná. Na exposição do objeto faremos referência à escola itinerante no espaço do acampamento do MST, a escola que se faz na luta da reforma agrária.

O foco deste trabalho é a escola itinerante no acampamento⁶² do MST. Não é uma escola qualquer, é uma escola com base social, uma escola que forma os sujeitos para “defender-se como classe”, que possui princípios filosóficos e diretrizes pedagógicas e são alicerçadas nas ações do movimento e no trabalho do campo, conforme veremos nas páginas seguintes.

2 O MST NA OCUPAÇÃO DA ESCOLA E CONQUISTA DA ESCOLA ITINARENTE NO PARANÁ

No processo de ocupação do latifúndio está presente a família e, com ela, os problemas de escolarização dos filhos. Esta história inicia em 1985, no acampamento da Fazenda Anonni, em Sarandí (RS). Como a vida no acampamento é uma vida de incerteza, mas carregada de esperança, aparece no interior do movimento a preocupação em não perder o ano letivo, com o processo de formação escolar, pois o saber sem o comprovante de escolaridade não há o pleno reconhecimento social. Na ocasião, a equipe de educação trouxe a discussão sobre a escola pública no acampamento, para que as crianças não perdessem o ano

60 A educação no MST: **Princípios filosóficos:** 1) educação para a transformação social; 2) educação para o trabalho e a cooperação; 3) educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5) educação como um processo permanente de formação/transformação humana. **Princípios pedagógicos:** 1) relação entre prática e teoria; 2) combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) a realidade como base da produção do conhecimento; 4) conteúdos formativos socialmente úteis; 5) educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) gestão democrática; 10) auto-organização dos/das estudantes; 11) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12) atitude e habilidades de pesquisa; e 13) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996).

61 “As escolas itinerantes são escolas públicas que compõem a rede estadual de ensino e são aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Por se movimentarem com a luta, têm de estar vinculadas legalmente a uma escola base que é responsável por sua vida funcional: matrícula, certificação, verbas, acompanhamento pedagógico etc. Geralmente, a escola base localiza-se em um assentamento do MST, referenciando-se no projeto educativo do Movimento” (BAHNIUK; CAMINI, 2012, p. 332). Elas “[...] se materializam, por vezes, em barracos de lona utilizados como salas de aula, mas também se fazem em outros espaços como na beira da estrada, nas marchas, nas ocupações de latifúndios e prédios públicos, e em outros tipos de mobilizações. Enfim, acompanhando o itinerário do acampamento. Estas escolas são escolas públicas da rede estadual de ensino, conquistadas por meio de pressões, mobilizações e financiadas pelo Estado” (MST, 2010, p.19).

62 O Acampamento é um território do MST constituído por barracos de lona preta, que se encontra em uma área ocupada pelo movimento, cujo objetivo é *ocupar, resistir, produzir* de forma organizada para forçar o Estado a realizar a reforma agrária.

escolar. Trouxeram algo novo e inusitado para as lideranças do movimento, “pois isso significava trazer para dentro de uma situação de conflito e de mobilidade uma instituição que representa uma dimensão de estabilidade” (SAVELI, 2000, p. 21). Saveli destaca que Caldart explica que naquele momento “havia mais uma intuição sobre a necessidade de lutar também por este direito de cidadania que é a educação, do que propriamente a clareza da relação que poderia haver entre o acesso à escola e a condução da luta pela terra e pela Reforma Agrária” (CALDAT apud SAVELI, 2000, p. 21). Nesta luta por terra se conquistou na escola em 1986, tornando este ato um fato histórico, um ato singular dentro das lutas de classes, “pois ao colocar uma escola oficial num acampamento, o Estado estava, contraditoriamente, reconhecendo a legitimidade daquela ocupação” (SAVELI, 2000, p. 21). Mas a escola debatida pelo movimento teria uma conotação distinta, pois seu fazer teria que ser diferente, uma escola que se adequasse aos interesses da luta da reforma agrária.

Nesta perspectiva, o MST ocupa a escola na perspectiva de romper o isolamento social e a marginalização que estava estabelecida para a escola no campo justamente “pela ausência de políticas públicas para a educação no campo, posto que, historicamente, este ‘tipo de educação’ não constava na agenda política do Brasil. [...] (AMBONI, 2014, p. 101). Ocupar a escola, portanto, traz o sentido da luta por educação do campo na perspectiva dos movimentos sociais, dentre eles o MST, que consegue, via política, a escola pública em seus assentamentos e acampamentos.

Como não há imobilidade na vida humano-material, as lutas e mobilizações sociais são perenes na conquista de objetivos. Nesta relação traz a experiência de vida como eixo norteador do processo pedagógico conforme argumenta Arroyo, pois “os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas” (ARRROYO, 2004, p. 76). Neste campo, Thompson parte da premissa que “as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas com ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário”, elas experimentam sua existência material também como sentimento e “lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas” e esta forma de agir “pode ser descrita como consciência afetiva e moral” (THOMPSON, 1981, p. 189). Entretanto, há um campo ideológico onde os sujeitos atuam e buscam consolidar sua hegemonia de classe ou grupo de

classe. Experiência proletária e hegemonia política são resultados das lutas de classes, na qual o MST está inserido na luta por reforma agrária e educação do campo. Na ocupação da escola, o setor de educação do MST desenvolve 10 princípios orientativos⁶³ de como deve ser uma escola de assentamento. O MST mostra, com isso, que quem quer a escola deve ter um projeto educacional que consagre escolaridade, produtividade, prática social, experiência com formação de militante. Esses princípios são adotados nas escolas do campo do MST (assentamentos e acampamentos), cujo primado pedagógico segue a orientação da escola do trabalho soviética.

A Escola Itinerante no MST cumpre com três funções sociais: escolarizar, formar militante e forjar o homem novo. Escolarizar porque a sociedade valoriza os títulos e não o conhecimento; formar militante, pois a luta por reforma agrária exige conhecimento, posicionamento político e ações conscientes; forjar o novo homem, forjar um ser coletivo, com base formativa na omnilateralidade, que aprenda a coordenar e ser coordenado para o processo produtivo, portanto, um ser formado sob as premissas do trabalho/educação, cujo alicerce está centrado na democracia de grupo e na participação direta nas instâncias de poder, quer sejam localizadas nos acampamentos, quer sejam nos espaços de gestão da escola. Nosso foco é a gestão da escola, por isso, a escolaridade e a formação de militantes não será explorada de forma consistente.

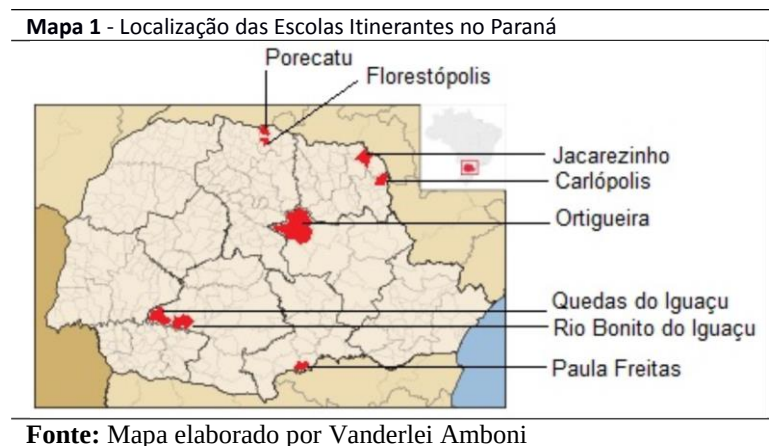
Na Escola Itinerante, a gestão da escola é um princípio de gestão da vida. Os acampados, tendo em vista o sentido da provisoriedade, buscam romper com o individualismo e colocam a coletividade em primeiro plano. Isto é, passam a viver uma vida coletiva, com uma gestão democrática, onde os valores individuais são suplantados pela vida coletiva e isto significa que novos valores humanos passam a fazer parte da vida dos acampados. A escola, neste caso, integra a formação direta da cidadania coletiva em detrimento da defesa dos interesses individuais. Se a vida é coletiva, o MST consagra os interesses coletivos na defesa da reforma agrária e isto se materializa também no processo formativo que leva em consideração o movimento da luta por formação e por reforma agrária como um todo integrado. Este processo, portanto, só pode ser coletivo.

63 Princípios de orientação da escola no MST: 1 - A Escola do Assentamento deve preparar as crianças para o meio rural; 2 - A escola deve capacitar para a cooperação; 3 - A Direção da Escola deve ser coletiva e democrática, 4 - A Escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no Assentamento; 5 - A Escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos Assentados; 6 - O Ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; 7 - O Coletivo da Escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; 8 - O professor tem que ser militante; 9 - A Escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; 10 - A Escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MST, 1992, p. 02).

Na perspectiva do MST, essa escola se materializa de forma consistente no Paraná deste o ano de 2004. A escola conquistada na luta por reforma agrária se materializa no acampamento em toda extensão da educação básica, o que demonstra a força política que o MST possui no Estado e junto à sociedade. A Tabela 1 mostra o atual quadro das escolas itinerantes no Estado.

Quadro: Escolas Itinerantes no Paraná – 2017						
ESCOLA ITINERANTE	ACAMPAMENTO OU PRÉ-ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	EI	AIEF	AFEF	EM
Caminhos do Saber	Maila Sabrina	Ortigueira	X	X	X	X
Valmir Motta de Oliveira	Companheiro Keno	Jacarezinho	X	X	X	X
Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura	Carlópolis	X	X	X	X
Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta de Porecatu	Porecatu	X	X	X	X
Semeando Saber	Zilda Arns	Florestópolis	X	X	X	X
Paulo Freire	Reduto de Caraguatá	Paula Freitas	X	X	X	X
Herdeiros da Terra	Herdeiros da Terra de 1º de Maio	Rio Bonito do Iguaçu	X	X	X	X
Herdeiros da Terra II	Herdeiros da Terra de 1º de Maio	Rio Bonito do	X	X	-	-
Herdeiros da Terra III	Herdeiros da Terra de 1º de Maio	Rio Bonito do Iguaçu	X	X	-	-
Herdeiros da Terra IV	Herdeiros da Terra de 1º de Maio	Rio Bonito do Iguaçu	X	X	-	-
Vagner Lopes I	Dom Thomas Balduino	Quedas do Iguaçu	X	X	X	X
Vagner Lopes II	Vilmar Bordin	Quedas do Iguaçu	X	X	-	-
Legenda: EI – Educação Infantil; AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; AFEF – Anos Finais do Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio						
Fonte: Quadro elaborado por Natieli Celestino e Vanderlei Amboni						

No Mapa 1, pode-se localizar geograficamente as escolas itinerantes existentes no ano de 2017.



No mapa vê-se a existência de escolas itinerantes no norte, nordeste, sudoeste, sul e região central do Paraná. Na tabela que apresentamos acima, constata-se uma forte presença da escola itinerante no sudoeste, onde a luta por reforma agrária é mais intensa.

A Escola Itinerante traz um forte vínculo com a comunidade e sua realidade, o que fortalece e garante a continuidade da escola e o compromisso político de defender essa educação no campo orientada por princípios filosóficos e pedagógicos do MST. Ficando

explicito, dessa forma, que a Escola Itinerante é escola pública que se opõem a tutela política e pedagógica do Estado. Mas isso não significa que sua proposta seja contrária à necessidade de apropriação dos conteúdos socialmente úteis, que foram historicamente acumulados pela humanidade.

Nesta perspectiva, o MST reafirma que a cabe à classe trabalhadora pensar e organizar a escola que formará seus filhos. Por isso que “a gestão escolar é autônoma, uma vez que o Estado entra com o investimento, mas não organiza o modelo. A escola itinerante hoje é a que mais contraria a lógica capitalista, pela liberdade de poder construí-la”, afirma Camini” (MST, 2006).

Não é a escola do governo, nem por ele dirigida. Conduzida pelo povo organizado, a Escola Itinerante caminha por outros rumos, os rumos da resistência, da rebeldia que ocupam os latifúndios, organizam o povo, fazem a reforma agrária e produzem poesia. Uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lucida dos trabalhadores Sem Terra, que exigem que o governo a financie, o que a muitos desagrada. (CAMINI; GEHRKE, 2008, p. 72).

Porém em muitos momentos as condições mínimas de funcionamento não são garantidas, e o que deveria ser um direito reconhecido fica à mercê de orçamentos sucateados e falta de recurso. “Isabela Camini, do setor nacional de Educação do MST, denuncia que nem sempre os governos estaduais cumprem seus deveres e, com isso, os acampamentos têm que se virar sozinhos debaixo das lonas pretas para manter a escola” (MST, 2006). Contudo, são nesses momentos que a comunidade se fortalece faz a luta.

De todas as formas, a experiência da Escola Itinerante é muito rica, e ricos também são os sujeitos que passam por ela, que fazem parte de sua história. Infelizmente, hoje podemos contar apenas com a permanência das Escolas Itinerantes do Paraná, porém a história não se inicia e se encerra dessa forma. Aos que vieram e ao que virão tudo se torna um acúmulo para continuar a luta, onde ela surgir, pois independentemente dos passos que já foram dados os princípios e os objetivos continuarão os mesmos, pois “[...]. Seus objetivos e princípios são os mesmos, que todavia, se aplicam de um modo determinado a depender da situação concreta. [...] (MST, 2009, p. 118).

3 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA ITINERANTE NO PARANÁ

O espaço da Escola Itinerante é um território pedagógico, assim como é a sociedade. No território escolar há espaços para o exercício de gestão da escola, cuja centralidade é a democracia. Na perspectiva do MST (1992), a direção é coletiva porque as decisões sobre a estruturação e o funcionamento da escola devem ser tomadas por um coletivo que represente o Acampamento/Assentamento como um todo, com participação real dos envolvidos no interior dos espaços de gestão, dentro a organização racional de competência de cada coletivo. Assim, a gestão da escola se faz nos coletivos, ou seja, nas partes, e seus resultados aparecem como totalidade, como concreto pensado. Neste processo, DAL RI; VIEITEZ sustentam que

A organização e a gestão da escola são elementos fundamentais de qualquer sistema ou unidade de ensino, pois, dependendo de como elas se processam, a vivência na escola pode ser democrática ou não. Para vivenciar a democracia, o MST propõe para as suas escolas a gestão democrática, a auto-organização dos alunos e o coletivismo (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 61).

Seria muito contraditório ter a proposta do Movimento para a formação da autonomia e da coletividade se a organização escolar não viesse de encontro a esse propósito. A escola do capitalismo tem sua estrutura engessada e hierarquizada e contribui à manutenção da exploração do trabalho.

Como apresentado anteriormente, o MST possui autonomia pedagógica nas escolas de acampamentos e assentamentos, e mais propriamente as escolas itinerantes em acampamentos, que possui uma escola-base da qual se legitima a proposta. Dessa forma, “A linha pedagógica é elaborada pela ‘escola base’ e modificada de acordo com a situação de cada acampamento” (MST, 2006).

É muito claro que “Para o MST, pensar a educação no e do campo é pensar em um processo de humanização e de resgate da dignidade. A escola do campo não deve ser ignorada e marginalizada, como é a lógica implementada em grande parte do país” (MST, 2006). Essa educação diferenciada está não somente na organização e no poder de decisão ampliado, sendo este o grande objetivo da gestão democrática, mas também o princípio de divisão de tarefas, uma vez que assumir tarefas dentro na organicidade é tão importante quanto a decisão coletiva. “Ela tem que ser uma educação inovadora, que contribua para que os trabalhadores e as trabalhadoras do campo se apropriem da sua história, tornando-se sujeitos com consciência e capacidade de transformar a realidade social onde vivem” (MST, 2006). E o principal que se explicita é que a própria vivência do Movimento ensinou a escola essas novas relações. Foi o meio educativo presente no Movimento que contribuiu com as reflexões de novos valores mais humanos e socialistas de uma nova sociedade. “Trata-se de uma educação dos e não para

os que vivem no campo, combinando o estudo com trabalho, cultura e organização coletiva, cooperação agrícola e solidariedade com os trabalhadores urbanos, ou seja, uma educação que recupere valores socialistas” (MST, 2006).

Os estereótipos e estigmas seculares que o homem do campo recebe, de atrasado, sem cultura, ignorante, de que quem mexe na enxada não precisa de estudo, na verdade isso advém de uma negação de políticas públicas ao campo, sem proporcionar uma educação pública de qualidade. Frente a isto, a reação, pois “O povo do campo quer estudar, aprender e fortalecer a cultura camponesa” (MST, 2006). O MST já vem construindo sua educação. “[...] O desafio é superar a exclusão do conhecimento, como já vem sendo feito nos acampamentos e assentamentos do MST, territórios livres do analfabetismo” (MST, 2006). Dessa forma, uma educação diferenciada necessita de uma organização diferenciada, de diferentes relações para uma sociedade diferente, pois “quando rompemos a cerca do latifúndio, rompemos a cerca da ignorância e do capital e construímos ali um novo futuro, mais fraterno e humano” (MST, 2006).

A relação com o acampamento é o vínculo mais fecundo de uma escola itinerante, é a razão pela qual se constitui seu compromisso com as famílias Sem Terra. A vida do acampamento perpassa a escola. Dessa forma todos os sujeitos assumem um grande papel na condução desse processo. Compreender a relação que o MST estabelece com suas escolas de assentamento e acampamento permite conhecer quais as bases que fundamentam sua proposta pedagógica, uma vez que é a partir da realidade do movimento e da sua organização que parte a compreensão da sua proposta de educação.

A organização e a gestão da escola são elementos fundamentais de qualquer sistema ou unidade de ensino, pois, dependendo de como elas se processam, a vivência na escola pode ser democrática ou não. Para vivenciar a democracia, o MST propõe para as suas escolas a gestão democrática, a auto-organização dos alunos e o coletivismo (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 61).

Na experiência das Escolas Itinerantes do Paraná a gestão se organiza por coletivo pedagógico e coletivo de educadores; da comunidade, por meio do Setor de Educação; e dos(as) estudantes, por meio dos Núcleos Setoriais. Essa organização parte do princípio do MST, que é a Direção Coletiva.

A direção coletiva de cada processo pedagógico implica a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta com o conjunto de escolas ligadas ao Movimento e sua subordinação crítica e ativa aos seus princípios (MST, 1996). Segundo o MST (1999: 9), a direção coletiva é uma forma de garantir a participação de

todas as pessoas na tomada de decisões, de dividirem-se as tarefas e as funções de acordo com as qualidades e as aptidões pessoais e, também, de superação do paternalismo e do presidencialismo (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 61).

Temos a integração de sujeitos que já faziam parte da dinâmica escolar e assumem um significado diferente pela forma como o Movimento compreende o papel de educador, de comunidade e de educando. O educador não se restringe apenas à sala de aula. Todos que atuam na escola são educadores e formam o coletivo de educadores e sua formação se realiza também neste coletivo, pois sabem que o educador “[...] precisa se educar continuamente, e faz isso por meio da reflexão sobre a prática, do estudo, do planejamento coletivo das atividades de sua turma, da escola” (MST, 2009b, p. 37).

A participação do Setor de Educação na gestão escolar vem garantir que a proposta de educação do MST não se perca no cotidiano burocrático da vida escolar, mas que permaneça como uma chama viva por meio das práticas pedagógicas que resgatem diariamente os princípios pedagógicos e filosóficos do MST.

Propõe, efetivamente, uma nova forma escolar, composta de quatro aspectos.

O primeiro aspecto é a estrutura orgânica da escola: embasada na forma de organização dos acampamentos, com princípios de gestão democrática, auto-organização dos estudantes, coletivos pedagógicos, direção coletiva e divisão de tarefas.

O segundo é o ambiente educativo, que assinala a importância de organização dos espaços e relações na escola, a fim de educar o ser humano integralmente e em sintonia com o projeto do MST, por isso propõe tempos educativos como aula, trabalho, oficina, esporte/lazer, estudo, mutirão, coletivo pedagógico; e relações pautadas pela luta, mística, ecologia, entre outros valores.

O terceiro aspecto se refere à matriz formativa do trabalho e discorre sobre a importância de espaços distintos de trabalho para os estudantes na escola e da relação desta com o trabalho realizado na família e com outras formas de trabalho. [...].

No quarto e último aspecto apresenta-se formas de estudos para além das aulas, propondo, inclusive, uma dinâmica distinta de organização desta, tendo como objetivo o máximo envolvimento dos educandos (as) na produção do conhecimento (MARIANO, KNOPF, 215, p. 639).

Em tese, a proposta de complexos de estudos vem para criar uma nova dinâmica para o fazer pedagógico. Dessa forma, procura romper com a lógica da serialização e da gestão vertical para criar espaços de participação e aprendizagem democráticas. Uma prática que acontece nas escolas do movimento são as coordenações de turma definidas pela indicação de

educandos (um menino e uma menina) e educadores para essa coordenação. Assim todas as formas de organização, discussão e encaminhamento ocorrem na organização da turma da seguinte forma:

Núcleos de Base ou Grupos de Atividades que consistem num coletivo de 5 a 10 educandos, a depender do número em cada turma. Cada núcleo possui um coordenador e coordenadora que assumem essa responsabilidade por determinado período. É interessante que durante o ano, todos possam assumir essa tarefa em seu grupo, para ir rompendo com práticas autoritárias. Organizam-se para fazer um trabalho escolar em grupo, para discutir as místicas, a estrutura da escola, avaliar os educadores, a participação dos pais e acampados na escola, enfim, tudo que diz respeito à escola e à vida destes educandos. [...] (MST, 2009b, p. 35).

Essa proposta propõe a construção da vida escolar por meio da participação ativa e democrática dos estudantes e da comunidade, e chegar a formas cada vez mais coletivas de gestão e de organização do trabalho da escola. Nessa organização temos os núcleos setoriais, a comissão executiva da assembleia e a assembleia como instâncias de participação, decisão e ação.

Os núcleos setoriais são células organizativas da Escola Itinerante, constituem-se espaços dos educandos exercitarem a auto-organização e o trabalho real. Essas duas terminologias ‘núcleo’ e ‘setorial’ têm origem na estrutura organizativa do MST, que concebe o “núcleo de base” como uma célula organizativa do movimento em cada assentamento/ acampamento. Os núcleos de base são geralmente formados por 7 a 10 famílias, representadas por um coordenador e uma coordenadora, podemos também chamá-lo de espaço de decisões da organização local. A terminologia ‘setorial’ referencia-se nos setores do movimento, que assumem um conjunto de tarefas da organização, sendo eles: produção, saúde e gênero, comunicação e cultura, finança, formação, frente de massa e educação (MARIANO, KNOFF, 215, p. 644).

Percebe-se que o núcleo setorial não é algo tão novo, pois está na própria organicidade do Movimento. Nesse momento a referência não é mais de qual turma/ano/seriação o educando é, e sim a qual núcleo setorial pertence. Neste processo, Mariano e Knopf apontam que “[...] Os Núcleos Setoriais agrupam estudantes das diferentes turmas e neste espaço/tempo articulam ações práticas específicas da função de cada núcleo e possíveis trabalhos demandados pela articulação de determinada porção da realidade em execução. [...]” (MARIANO, KNOFF, 215, p. 643).

Para tanto, Mariano e Knopf, traz que “os Núcleos Setoriais são organizados com reagrupamento horizontal de várias idades e ano, durante o turno ou contra turno escolar” (MARIANO, KNOFF, 215, p. 644). Essa variação de idades proporciona uma experiência muito mais rica, tanto para os maiores quanto para os menores, pois proporcionará o exercício do princípio de auto-organização, trabalho relacionado à aprendizagem das aulas, além da

convivência respeitosa entre as diferentes idades. Para esse fim “A quantidade de núcleos setoriais é determinada pelos principais aspectos da vida, que a escola identifica que necessitam da intervenção real dos estudantes e por isso necessita organizar um certo número de núcleos encarregados destes aspectos” (MARIANO, KNOFF, 215, p. 644). A partir da realidade e da necessidade de cada escola poderá ser feita a indicação de quais núcleos setoriais funcionarão (memória, comunicação, apoio ao ensino, embelezamento, agrícola, saúde e bem-estar, finança e infraestrutura). Essa estrutura organizativa é o jeito que o MST tem de organizar a gestão da escola, pois “[...] engloba a organização e as relações entre as instâncias que devem ser planejadas e acompanhadas como parte do processo pedagógico, [...] (MARIANO, KNOFF, 215, p. 642).

Assim como no próprio Movimento, que possui o princípio da Direção Coletiva, e um dos métodos é a substituição de tempo em tempo dessas pessoas de suas tarefas, na organização dos Núcleos Setoriais não é diferente. Mariano e Knopf apontam que “Os coordenadores dos Núcleos devem ser trocados de tempo em tempo, para que todos aprendam a coordenar e ser coordenados, garantindo assim a participação efetiva de todos em processos coletivos e complexos na escola” (MARIANO, KNOFF, 215, p. 643). Isso garante a participação política efetiva dos estudantes e torna o processo mais democrático.

Os educandos coordenadores dos núcleos setoriais, juntamente com as representações das demais instâncias da administração escolar (coletivo de educadores, coordenação pedagógica, direção) e da comunidade (organização, setor de educação, APMF, quando há), se reúnem e se tornam uma Comissão Executiva, que tem a tarefa de discutir os aspectos da vida escolar. Porém na forma de gestão que o MST propõe, a gestão não é apenas representativa, e sim participativa. A instância da Comissão reúne representações dos diferentes segmentos da escola em momentos para a discussão dos encaminhamentos importantes da escola e procede com toda a preparação do momento da Assembleia Escolar.

Como resultado da ação, todos os aspectos discutidos na Comissão Executiva são decididos na instância da assembleia, pois “[...] ela é a instância máxima da escola e pode acontecer no início e no final de cada semestre, com participação dos educandos, educadores e funcionários”. Nesse sentido, a assembleia é o acontecimento mais importante da gestão escolar, onde todos os sujeitos que vivenciam o espaço escolar decidem coletivamente. “Na assembleia são socializados encaminhamentos que movimentam a escola, articulando o trabalho específico dos núcleos setoriais, o ensino e a gestão da escola com ações que envolvem a comunidade” (MARIANO, KNOFF, 215, p. 643).

No MST, a assembleia tem o caráter decisório, como instância de aprovação final das discussões realizadas nos Núcleos de Base e coordenações/direções do local, dessa forma, todas as decisões que envolvem a vida do local e necessitam da aprovação de todos necessita de uma assembleia. Não é fazer assembleia para tudo e toda a situação, pois se fosse assim as instâncias, setores e equipes de trabalho não teriam funcionalidade e o princípio da direção coletiva ficaria fragilizado.

Na organização da gestão, a coordenação executiva da escola é composta pelos coordenadores dos núcleos setoriais, que são responsáveis por zelar e executar as decisões coletivas que são tomadas em assembleia. Desde as formas mais simples de organização, como exemplo, as tarefas dos educandos para limpeza das salas, à participação nos tempos educativos nos Núcleos Setoriais e nas Assembleias. Estes são momentos para exercitar a participação direta e o cultivo de valores como a responsabilidade pelo coletivo e o compromisso com as tarefas. E o foco maior é retirar o poder centralizado que a escola traz em sua forma hierárquica e democratizar voz e vez a todos. Por isso, a proposta de gestão por meio dos núcleos setoriais, da comissão executiva e da assembleia ainda são desafios diários no cotidiano da Escola Itinerante.

CONCLUSÃO

A escola pública institucionalizada no acampamento do MST é a materialização de uma utopia e uma emulação à luta por reforma agrária. Pacientemente a vida no acampamento segue sua rotina de trabalho e de organização social, pois produzir a vida humano-material é um ato necessário à reprodução do homem de forma imediata, cuja necessidade é imposta pelo ato de comer, beber, vestir-se e abrigar-se de forma contínua e perene. Um ato imposto ao homem quando este, na luta pela vida, se afastou da barreira natural e necessita produzir os meios que garantam sua reprodução humana. Os meios primários para obtenção do necessário à vida é a posse da terra, ou seja, possuir a terra para plantar, colher, alimentar-se como ato humano. A terra ocupada traz, portanto, um determinado modo de produção da vida social realizado na vida de forma precária, mas coletiva dos acampados.

Desde seu nascimento, o Brasil possui uma terra concentrada, e traz as marcas das desigualdades e uma intensa luta de classes pela posse da terra, quer como território (indígena, quilombolas etc.), quer como propriedade (desconcentração da terra) via reforma agrária. Há, portanto, uma necessidade social de regulamentação da posse da terra em suas

várias frentes de lutas, sem perder a dimensão da realidade histórico-social dos grupos sociais (sujeitos) que colocam em disputa o espaço territorial e sua natureza de luta. Dessa forma, há singularidades nas lutas de classes pela posse da terra, mas na luta por terra, trouxe um polo importante para o acolhimento familiar, que é a luta e conquista da escola na espera a reforma agrária (escola itinerante), que foi materializada pelo MST, uma escola sob seus interesses, uma escola para escolarizar e também formar seus quadros. Uma escola necessária para que os sujeitos em luta social possam se defender como classe social.

Referências bibliográficas

AMBONI, Vanderlei. **A escola no acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da Escola Itinerante Carlos Marighella**. Tese de doutorado, São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2014.

ARROYO, Miguel G; CALDART, Roseli S.; CASTAGNA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DAL RI, Neusa Maria. VIEITEZ, Candido Giraldez. **A educação do Movimento dos Sem-Terra**: Instituto de Educação Josué de Castro. Revista Educação e Sociedade. vol.25 no.89 Campinas Sept./Dec. 2004. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400014>> Acesso em 08 jan. 2016.

MANDEL, Ernest. **O lugar do marxismo na história**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2001.

MARIANO, Alessandro Santos; KNOPE, Jurema de Fatima. **A autogestão nas escolas itinerantes do MST Paraná**. V Seminário nacional interdisciplinar em experiências educativas. 20 a 22 de maio de 2015.

MST. **Escolas Itinerante**. Secretaria Nacional do MST. 11/06/2016. In. <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=25644>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

MST. Ocupar, Resistir e Produzir também na educação. **Boletim de Educação** nº 01. Setor de Educação, Agosto de 1992.

_____. **Cadernos da Escola Itinerante**. Pesquisa sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola. Ano II, nº 3, Curitiba, abril de 2009.

_____. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001**. 2006.

_____. **Escolas itinerantes**. In. <http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=2564429.11.06>. Acessado em 11 de dezembro de 2016.

SAPELLI, Esméria de Lourdes. A proposta pedagógica do M.S.T. para as Escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. In. **Ciências Humanas**, nº 8, UEPG, Ponta Grossa, 2000, pag. 19-30.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar

Editores, 1981.

5. Educação no campo: Administração/Gestão escolar

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR

Priscila Teixeira da Silva
UNEB- priscilats4@hotmail.com

RESUMO: Este texto traz uma reflexão sobre os princípios que devem orientar a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo em especial no que tange a gestão escolar segundo as Bases Legais existentes no Brasil. Trata-se uma pesquisa bibliográfica com análise documental de abordagem qualitativa, tendo como fontes a produção sobre Educação do Campo e os documentos legais que tratam da Educação do Campo. A articulação dos debates entre gestão e educação do campo ainda é pouco difundida no país, mas os princípios dessa concepção de educação, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo e o Decreto nº 7.352 de 2010 já trazem orientações que vão para além de uma gestão em que a comunidade é convidada a discutir os problemas da escola. Defende-se um modelo de gestão fortemente vinculado a comunidade local a fim de resolver os problemas e construir um novo projeto de sociedade, economicamente justa e ecologicamente sustentável.

Palavras-chave: Gestão de escolas do campo. Educação do Campo. Relação escola comunidade.

1. INTRODUÇÃO

Para além da garantia ao acesso a educação escolar pelos povos do campo, se discute a real efetivação da concepção de Educação do Campo, considerando os princípios e matrizes pedagógicas construídos ao longo de duas décadas pelo movimento Por uma Educação do Campo, sendo um dos elementos balizadores desse processo a gestão, que pode contribuir ou não para tal efetivação da Educação do Campo.

Este estudo aborda a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo em especial no que tange a gestão escolar, identificando a produção nessa área o que se tem disposto nas Bases Legais da Educação do Campo existentes no Brasil e quais os princípios orientadores de uma gestão que tenha perspectiva a efetivação da Educação do Campo.

Trata-se um estudo de abordagem qualitativa, baseado na pesquisa bibliográfica e documental, ambas constantemente confundidas, mas que segundo Fonseca possuem especificidades que as distingue, sendo então processos diferentes, “a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado (...) a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas” (FONSECA, 2002, p. 32).

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CONQUISTADAS

O movimento Por uma Educação do Campo formulado na década de 90 colocou em evidência nos debates a lógica de exclusão dos povos do campo ao direito a uma educação de qualidade que o respeitasse como sujeito histórico. Ratificando a urgente necessidade de se pensar na viabilidade de políticas educacionais para o campo, para que esses povos tenham acesso a uma educação com todas as estruturas físicas, administrativas e pedagógicas asseguradas pelo Estado.

Contudo, a dinâmica política que colocou a Educação do Campo no cenário político nacional, não provém de uma iniciativa do Estado, mas sim das lutas dos movimentos sociais do campo, movimentos sindicais, pesquisadores e militantes. Essa ação de sujeitos coletivos é, segundo Molina (2010), uma das características mais marcantes da inclusão da Educação do Campo na agenda política.

Todo esse movimento Por uma Educação do Campo fez com que outros movimentos sociais aderissem à luta, que as universidades incluíssem a temática na arena dos debates acadêmicos e que o governo garantisse os documentos legais e Políticas Públicas para a efetivação da mesma. Para Molina (2012) as políticas públicas específicas para a Educação do Campo justificam-se pela histórica desigualdade quanto ao direito a uma educação de qualidade mesmo tendo sido este garantido pela constituição 1988 no artigo 205.

São as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar. (MOLINA, 2012, p. 592)

Atualmente temos políticas educacionais conquistadas pelo movimento de luta Por uma Educação do Campo a exemplo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998; Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 02, de 28/04/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; criação do Procampo e das licenciaturas em Educação do Campo em 2007; o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera.

É certo que a cobrança dos movimentos sociais é um forte determinante no cumprimento dos direitos conquistados, entretanto mesmo reconhecendo a relevância dessas

conquistas é notório que a efetivação das mesmas depende muito da disposição e do interesse dos governos estaduais e municipais isso porque como afirma Vilhena Júnior e Mourão (2012, p. 177), as ações para quem vive no campo de modo geral nascem a nível federal, e muitas vezes não são executadas a nível estadual e municipal.

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: questionamentos sobre a estrutura escolar

Numa dinâmica em que se pretende uma educação condizente com os propósitos de emancipação e formação humana, que tenha o campo e seus sujeitos como bases torna-se necessário pensar a organização do trabalho pedagógico (OTP), o qual será abordado aqui na perspectiva da educação escolar.

Para Freitas (2012) a Organização do Trabalho Pedagógico se desenvolve em dois níveis: no trabalho pedagógico da sala de aula e na organização do trabalho da escola em geral, e ambos estão aportadas em uma teoria pedagógica que por sua vez fundamenta-se em uma teoria educacional. Nessa perspectiva a organização do trabalho pedagógico é a articulação de todos os sujeitos e ações desenvolvidas na escola com vias a concretizar seus objetivos, suas finalidades, sua função.

Partindo dessa premissa Freitas (2012) elabora uma crítica ao modelo de organização do trabalho pedagógico vigente, afirmando ter este a função da manutenção da sociedade capitalista. A escola capitalista, primando à subordinação e a exclusão, cumpre seu papel pelo modo como organiza os conteúdos, os espaços e tempos de aprendizagem, os métodos de ensino e avaliação, nas relações fundamentadas numa estrutura de poder e pelos processos de homogeneização (BARBOSA, 2012, p. 54). Desta maneira a organização do trabalho pedagógico sendo concretizada desta forma contrapõe-se aos princípios que orientam a Educação do Campo, isso porque esta se contrapõe ao capitalismo, e fundamenta sua luta na construção de outra sociabilidade.

Segundo Freitas (2012) os aspectos centrais que devem ser superados da OTP da escola capitalista referem-se à ausência do trabalho enquanto princípio educativo, a fragmentação do conhecimento, a desconexão entre os objetivos e os processos avaliativos e a gestão escolar autoritária. Tudo isso leva a processos de fragmentação do trabalho pedagógico, pois impede o trabalho coletivo e consequentemente a possibilidade dos sujeitos da escola: professores, gestores, alunos e funcionários construir uma educação fora e contra a lógica do capital. É preciso romper com a ideia de que a escola é um espaço de trabalhos individuais que somados

promovem a formação, nessa dinâmica cada um segue seu rumo sem perceber que esse caminhar sozinho é na verdade fruto do processo de fragmentação do trabalho pedagógico promovido pelo capital. A escola é um espaço coletivo e é na coletividade que ela deve se organizar e refletir sobre que tipo de homem/mulher quer formar. Nessa lógica é pensada a OTP na Educação do Campo.

A organização do trabalho pedagógico da escola do campo se impõe em contraposição ao trabalho pedagógico alienado e fragmentado e toma por fundamento o trabalho material, a produção real como atividade concreta e socialmente útil, necessários ao processo de humanização, na direção da sua universalidade e liberdade para superação da alienação. (SILVA, et. al., 2010, p. 178)

A Educação do Campo partindo do princípio da educação enquanto direito, traz consigo matrizes pedagógicas vinculadas à formação humana, por isso se alicerça na Pedagogia Socialista, na Pedagogia do Oprimido, na Educação Popular e no pensamento da Psicologia Histórico Cultural (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 130). Isso se deve também pelo fato de que ao se basear “em um determinado projeto de campo, e na Educação Popular em relação orgânica com a dinâmica dos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo recupera as grandes matrizes da educação: a emancipação, a libertação, a humanização, a formação dos sujeitos” (BARBOSA, 2012, p. 99), reafirmando a indivisibilidade entre a teoria pedagógica e a teoria educacional.

Em contraposição à escola capitalista, a concepção de educação do campo defende o trabalho material e coletivo, no interior da escola e da sala de aula, exige a união orgânica entre teoria e prática, e por isso é fundamental a compreensão da realidade atual para, a partir dela, apreender os conhecimentos necessários para responder a uma problemática real de estudo na escola. (SILVA et. al. 2010, p. 162)

Barbosa (2012, p. 105-109) articulando as ideias de Caldart e Arroyo cita como princípios e matrizes formadoras da Educação do Campo o *trabalho, a luta social, a organização coletiva, a terra, a cultura, a história, a reflexão sobre as vivências de opressão e o conhecimento popular*.

Segundo a autora, a matriz *trabalho* refere-se ao trabalho como práxis, como base e fruto do processo de produção da existência humana, tal concepção difere da ideia de trabalho-emprego, trabalho alienado, pois é entendido como processo formativo.

A *luta social* é entendida como posicionamento diante da vida, dos desafios, da negação dos direitos, por isso constitui-se como processo de formação humana, pois é na luta que se constrói a consciência do oprimido, de que a realidade é mutável, e por isso a luta deve persistir.

Nessa dinâmica, a *organização coletiva* é estratégica e por isso constitui-se como outra matriz/princípio. Longe da lógica capitalista de individualização da existência humana, esta matriz reafirma o caráter coletivo do modo de vida dos povos do campo, e constrói uma identidade coletiva que educa e que é estratégica na luta pela garantia de direitos e por uma outra sociabilidade.

A *terra* é matriz por sua relação com o trabalho e por ser espaço não só de produção, mais de existência humana, de cultura, valores, resistências e tudo mais que a constitui como espaço de vida.

A *cultura* descrita pela autora como identidade, valores, memória, história, linguagem e modos de produção firma-se como matriz na Educação do Campo por reafirmar a existência de uma cultura camponesa e uma cultura da classe trabalhadora que está presente nas práticas sociais dos povos do campo, mas que quase sempre é negada pela escola.

A *história* como matriz traz a existência humana como fruto de um processo histórico e o sujeito como agente nessa história. Na educação do Campo firma-se o resgate e valorização da história das comunidades e dos povos do campo, das lutas, e da compreensão das ações como fruto do contínuo/descontínuo entre passado, presente e futuro.

As *vivências de opressão* relacionam-se com a Pedagogia do Oprimido, é diante do sofrimento, ou melhor, da indagação do mesmo que nos identificamos como oprimidos e podemos lutar pela nossa liberdade. E por isso são matrizes, porque podem servir para formação de consciência de classe, de coletividade, de luta.

O *conhecimento popular* se estrutura como matriz tanto na valorização dos saberes dos povos do campo, invalidando a lógica de que o conhecimento único e verdadeiro é o conhecimento científico, e também na medida em que esse conhecimento se refere a análise da própria realidade.

Esses princípios/matrizes fundamentados nas teorias pedagógicas e nas teorias educacionais que orientam a Educação do Campo é que devem compor a organização do trabalho pedagógico da escola dos povos do campo, estabelecendo outra organicidade nas ações das instituições escolares inclusive da gestão.

4. GESTÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: da produção científica aos princípios

No banco de teses e dissertações da Capes, utilizando o termo “gestão de escolas rurais” e “gestão de escolas do campo” foi encontrado apenas um trabalho, o mesmo intitulado **“Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas rurais da rede pública municipal de Uberlândia, no período 2001-2004”** (MARUYAMA, 2009) que aborda os modelos de gestão presentes nas escolas rurais no referido espaço e tempo. Fazendo uma busca com o termo gestão de escolas rurais (sem as aspas) e após análise dos resumos foi possível identificar mais oito trabalhos que tratam da temática a partir dos seguintes vieses: dois trabalhos que discutem o programa escola ativa no âmbito da gestão de escolas rurais (ROSA, 2013; COUTO, 2014); um estudo de caso sobre a gestão democrática na perspectiva da educação popular do campo (BIERHALS, 2013); uma tese sobre a gestão de uma escola indígena (MATOS, 2013); dois trabalhos que discutem a gestão pedagógica e estatal, respectivamente, na realidade de assentamentos (SILVA, 1996; AMBONI, 2014); e um trabalho que compara indicadores entre escolas rurais e urbanas e detalha o estudo na análise, a atuação e envolvimento da equipe gestora de duas escolas de ambas as realidades (REIS, 2012).

Em uma busca aberta em sites de pesquisa encontrou-se mais quatro trabalhos entre monografias e dissertações: um estudo sobre a atuação do gestor em escolas do campo (LIMA, 2014); um que discute a gestão das classes multisseriadas (MARTINS, 2015); outro que discute a gestão da política de educação do campo na Bahia (SANTOS, 2015); e um trata da especificamente da gestão de escolas rurais e a educação do campo (EVANGELISTA, 2016). Apesar de poucos trabalhos, percebe-se que a Educação do Campo vem ganhando espaço nos debates sobre gestão.

4.1 Princípios da Educação do Campo: para além da gestão democrática

Nesse contexto pensar a gestão das escolas rurais na perspectiva da Educação do Campo, entendo a gestão como “processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar” (LIBÂNEO, 2004), cabe refletir sobre a efetivação dos princípios da gestão democrática isso segundo Gracindo, pela característica de maior convivência com a comunidade e vinculação dos movimentos sociais com a educação.

As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade do professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembléias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar.(GRACINDO, 2006, p.46)

Nesse sentido, Martins (2009, p.3) afirma que promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades, como são as escolas do campo, requer o reconhecimento e a inclusão de tais especificidades nas práticas de gestão. Em pesquisa desenvolvida em escolas do campo o autor destaca atividades consistentes de uma efetiva gestão democrática como: coletivos de formação de professores, componentes curriculares vinculados às necessidades locais, a integração entre comunidade e escola, incorporação das dimensões da organização local na gestão, e nas práticas organizativas discentes. Tais aspectos interferem diretamente nos processos educativos como afirma Dourado:

é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica em que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (DOURADO, 2007, p. 922).

A proposição da gestão democrática está presente nas Diretrizes Operacionais da para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução Nº 1 de 2002), a qual traz nos artigos 10 e 11 o indicativo e a justificativa para tal proposta de gestão:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão 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, 2012, p. 36).

Tal perspectiva proposta nesta Resolução esta de acordo com a ideia de Paro (2008) ao afirmar que só há gestão democrática se houver participação da comunidade. Nessa perspectiva a gestão democrática da escola do campo deve proporcionar uma ampliação de melhorias de condições de vida da comunidade, isso porque conforme salienta Hora (1994) para que a escola articulada aos movimentos sociais se perceba como parte de um coletivo na luta social pelo poder.

4.2 Gestão e a vinculação com um novo projeto de desenvolvimento

Pensar a gestão na perspectiva da Educação do Campo também é pensar o papel da educação na garantia do desenvolvimento local sustentável e tal perspectiva está exposta nas bases legais da Educação do Campo no Brasil:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, **bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.**

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:[...] II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um **projeto de desenvolvimento sustentável;**

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão 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;** Grifo nosso.

Esses artigos evidenciam a relação da Educação do Campo com o desenvolvimento sustentável, assim como também demonstram como a gestão tem papel fundamental na efetivação da mesma. Isso porque é comum ocorrer descaracterizações da proposta inicial de Educação do Campo presentes até mesmo nos documentos legais. Esse distanciamento pode ser evidenciado por dois aspectos centrais: a desconsideração do campo e o esvaziamento do objetivo maior: um novo projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade (MOLINA, 2010).

Sobre o distanciamento do campo, Molina (ibidem) afirma que o mesmo se materializa em planejamentos e ações que tendem a desconsiderar o campo, aqui entendido como espaço de vida, de direitos e de lutas históricas.

Essa prática simplesmente exclui do planejamento pedagógico o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos, os educandos e suas famílias que vivem neste território. Ou seja, querem fazer Educação do Campo sem o campo... Sem considerar como dimensão indissociável deste conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade e suas condições de vida; as exigências às quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantias de sua reprodução social, tanto como indivíduo quanto como grupo. (MOLINA, 2010, p. 105).

Esse distanciamento do campo se relaciona diretamente ao esvaziamento da proposta de um projeto maior. Isso porque desconsiderando o campo, desconsidera-se também todo o processo histórico de negação do direito a terra e consequentemente de outros direitos, do controle do agronegócio no campo brasileiro, da exploração do trabalho, da violência no campo, da influência do capital nos modos de produção sem se postular “o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

O movimento Por uma Educação do Campo não questiona apenas o direito à educação, mas requer uma educação pautada na necessidade de elaboração de uma nova proposta de desenvolvimento do campo, baseado na agricultura camponesa, na agroecologia, no trabalho coletivo, tudo isso dentro da proposta de uma sociedade mais justa e igualitária. Tal aspecto correlaciona-se aos debates que tem como tendência **do fim do fim do campesinato** que defende que apesar da influência do capital o modo de vida e de produção do camponês o

colocaria numa via contra-hegemônica, evidenciando o campesinato como forma de resistência ao capitalismo. Para Fernandes (2008, p. 280), “as propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, nas quais se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento”.

Nessa perspectiva são válidas as contribuições de Oliveira (1986, 1988, 1991) e Carvalho (2010) que discutem o campesinato na perspectiva de território de resistência; e Shanin (1983) e Chayanov (1974) que trazem o campesinato como um importante modo de produção não capitalista. Segundo tais autores não quer dizer que o campesinato está imune ao capital, mas como afirma Carvalho:

[...] o campesinato contemporâneo, ainda que inserido numa formação econômica e social dominada e hegemonizada pelo modo de produção capitalista (e superestrutura que lhe é dialeticamente inerente), constrói na sua prática de resistência social uma reprodução social que lhe permite afirmar uma outra racionalidade que não àquela dominante, a racionalidade camponesa contemporânea que proporciona condições efetivas para se construir e usufruir de uma autonomia relativa perante o capital. É autonomia relativa devido ao fato de que parcela dos insumos a serem utilizados pelos camponeses, como a motomecanização e outros implementos de ordem industrial [...] se realizam pelas relações comerciais com as grandes empresas capitalistas do agronegócio (CARVALHO, 2010, p.6).

O campesinato é visto como forma de resistência ao capitalismo sendo entendido como uma via para a superação do mesmo (FERNANDES, 2004), assim a gestão das escolas do campo devem estar pautadas na articulação entre escola e comunidade para superação do modelo de produção capitalista.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que a Educação do Campo se fundamenta na existência de escolas com um projeto político pedagógico vinculado aos desafios, sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. Caldart (2003) ainda salienta que isso significa pensar a educação vinculando-a a um processo universal e atrelado a outras dimensões como a política, reconhecendo os sujeitos do campo e suas condições sociais de existência.

Assim sendo a Educação do Campo não só respeita os sujeitos do campo, como defende uma educação na perspectiva emancipatória, uma educação que como sublinha Café (2007, p. 31) “possa constituir sujeitos, homens e mulheres, identificados com a emancipação humana, com a transmutação das desigualdades de gênero, raça, etnia, em que as diferenças sejam

afirmadas no sentido da (re) valorização da identidade camponesa”. Por isso, trata-se de uma educação aliada a um projeto popular de desenvolvimento de uma nova sociedade (BENJAMIN; CALDART, 2000).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo avançou nas últimas décadas, e dentre as conquistas tem-se base Legal que, apesar de não contemplar todos os anseios do movimento Por uma Educação do Campo, já traz alguns princípios de um novo projeto de Organização do Trabalho Pedagógico, no que tange a currículos, organização dos tempos /espaços e também a gestão.

A gestão democrática é incentivada, mas numa perspectiva que vai além da participação da comunidade no ambiente escolar. Se propõem uma gestão com forte vinculação com a comunidade local, uma gestão que pense os desafios enfrentados pelos povos do campo e que articule toda a Organização do Trabalho Pedagógico com vias a transformação da realidade a nível local e a nível de projeto de sociedade. A vida no campo com dignidade, a coletividade, o desenvolvimento economicamente justo e ecologicamente sustentável surgem como categorias orientadoras do processo de gestão e categorias fins para educação juntamente com a formação humana e emancipatória.

Tais pressupostos se entrelaçam a ideia do campesinato como resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista que ao longo da história tem se apropriado da terra, da força de trabalho, dos modos de vida e de produção dos povos do campo. A escola tem papel fundamental no desenvolvimento de uma educação que garanta ao educando olhar sua realidade de maneira crítica e se ver como sujeito histórico de um coletivo no processo de transformação dessa realidade.

Há muito o que se discutir ainda a cerca da gestão na Educação do Campo, prova disso é a pouca produção existente no Brasil atualmente. Como também se faz urgente uma análise mais ampla da gestão da Educação do Campo em tempos de um governo que ao limitar os gastos com a educação e desconsiderar cada vez mais o planejamento participativo nas decisões no âmbito educacional, põe em risco tudo o que se conquistou até hoje e torna cada vez mais distante a efetivação da concepção de Educação do Campo nas escolas desse nosso Brasil rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBONI, V. **A escola no acampamento do MST**: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Mariguela. (Tese) Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: UFSCar, 2015.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.s). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ALBUQUERQUE, J. O.; CASAGRANDE, N. Projeto Político Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010. 216 p.

BARBOSA, A. I. C. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB**: do projeto às emergências e tramas a caminhar. (tese de Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2012. 351 p.

BIERHALS, P. R. **Gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular d campo**: um estudo de caso na E.M.E.F. Dr. Jaime de Faria. (Dissertação) Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF.

_____. Resolução CNE/CEB, nº 2, 28/04/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: CNE/CEB.

_____. Decreto nº 7.352, 04/11/2010. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, DF: Casa Civil.

_____. 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: SECADI, 2012.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000. 63 p.

CAFÉ, A.; (et. al.). Juventude do Campo e Educação: múltiplos olhares e possibilidades. In: RANGEL, A. C. (org.). **Políticas Públicas para a Juventude do Campo na Amazônia**: direito nosso, dever do estado! BELÉM, PA: [s.n.]. Jun. 2007.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003.

CARVALHO, R. A. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência**: o papel da educação. Universidade Metodista De Piracicaba

Faculdade De Ciências Humanas Programa De Pós-Graduação Em Educação. Piracicaba-SP, 2011.

CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad camponesa**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 921-926, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2016.

EVANGELISTA, A. B. **A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de Educação do Campo**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Araraquara-SP, 2016.

FERNANDES, B. M. Entrando nos Territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (orgs). **Campesinato e Territórios**. 1º edição. São Paulo: Expressão Popular: UNESP: Programa de Pós Graduação em Geografia, 2008, p. 273-301.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 15/05/2013. Acesso em janeiro de 2014.

FREITAS, L. C. **Crítica a Organização do Trabalho Pedagógico e da didática**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, G. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GRACINDO, R. V. **Conselho Escolar e Educação do Campo**. Brasília: Secad.MEC, 2006.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004. 319 p.

LIMA, D. C. L. **Atuação do gestor nas escolas do campo**. (monografia) Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira: UEPB, 2014.

MARTINS, F. J. Gestão democrática da escola do campo. In: **Anais do XXIV Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**. (Anpae). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio_2009/114.pdf>. Acesso em abril de 2016.

MARTINS, S. M. S. **A gestão das classes multisseriadas na Educação Do Campo no Município de Inhambupe (BA)**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

MATOS, M. B. **As culturas indígenas e a Gestão das escolas da comunidade Guariba, RR: uma etnografia.** (Tese) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2013.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução de políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas.** Florianópolis: EDITORA & INSULAR, 2011. P. 103-122.

_____. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, A. U. **Modo capitalista de produção na agricultura.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A geografia das lutas no campo.** São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **A agricultura camponesa no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. Ed. São Paulo: Ática, 2008. 119 p.

REIS, K. S. A. M. **Indicadores críticos de gestão: uma comparação Dos resultados obtidos entre alunos de escolas rurais de Montes Claros.** (Dissertação) CAEd/ FAGED/ UFJF, Juiz de Fora, 2012.

ROSA, J. M. **O programa escola ativa e a gestão participativa em escolas no campo.** (Dissertação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. 201 p.

SANTOS, G. E. **A gestão da política da Educação do Campo na Bahia.** (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz De Fora, 2015.

SHANIN, T. **La clase incómoda. Socióloga política do campesinato en una sociedad en desarrollo.** Madri, Alianza Editorial, 1983.

SILVA, A. H. (et. al). Organização do Trabalho Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010. 216 p.

VILHENA JÚNIOR, W. M; MOURÃO, A. R.B. Políticas públicas e os movimentos sociais por uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e prática.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

EIXO TEMÁTICO: Eixo Temático: Educação no Campo: Movimentos Sociais

**POTENCIALIDADES E LIMITES DA DIMENSÃO IDEOLÓGICA: UMA
PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO MOVIMENTO
ZAPATISTA E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA**

Cláudio Rodrigues da Silva

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – silvanegrao@gmail.com

Neusa Maria Dal Ri

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – neusamdr@terra.com.br

Resumo: Apresentam-se resultados parciais de pesquisa documental e bibliográfica que investiga os projetos educativos do Movimento Zapatista e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com vistas a identificar e cotejar os principais princípios educativos que embasam suas propostas teórico-práticas. Os princípios preliminarmente levantados são: a) elaboração e implantação de um projeto próprio de educação; b) crítica e/ou negação do ensino oficial estatal; c) implementação da gestão democrática nas escolas dos Movimentos; d) formação dos próprios educadores; e) articulação entre ensino e trabalho produtivo. Nesta comunicação enfoca-se a questão das potencialidades e dos limites da dimensão ideológica, que inclui a educação, no projeto político desses Movimentos. Essa dimensão, ainda que seja fundamental ou indispensável, não é suficiente para a consecução das demandas ou dos objetivos do Movimento Zapatista e do MST, que atuam, simultaneamente, nas esferas política, econômico-social e cultural.

Palavras-chave: Educação democrática; Educação e trabalho; Educação e movimentos sociais; Ideologia; Movimento Zapatista; MST.

Introdução

Esta pesquisa investiga os principais princípios⁶⁴ teórico-práticos educacionais do Movimento Zapatista do México e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil, com vistas a identificar e cotejar os princípios que embasam as ações teórico-práticas educacionais desses Movimentos. Está integrada a projeto mais amplo denominado *Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado – Fase I* (DAL RI, 2012) e *Fase II* (DAL RI, 2015), que propõe um

⁶⁴ Ainda que sejam denominados de princípios educativos, esclarece-se que os itens trabalhados foram estabelecidos para fins desta pesquisa, ou seja, determinados a partir da análise inicial efetuada por Dal Ri (2012, 2013). Isso não significa que esses mesmos itens apareçam nos textos dos Movimentos analisados como princípios, embora possam também ser denominados assim por eles. Não significa também que as categorias utilizadas para nomeação de cada princípio constem nos documentos analisados, nem mesmo que tais categorias tenham uma compreensão unívoca entre todos os Movimentos, não podendo, portanto, serem tomadas nas acepções correntes e atuais, dadas principalmente as especificidades político-ideológicas de cada Movimento.

estudo de movimentos de trabalhadores do século XIX, tais como o cartismo britânico, anarquismo, socialismo utópico e marxismo, realizando um cotejamento com movimentos sociais atuais, como o Movimento Zapatista e o MST, com o objetivo de verificar a existência de proposições comuns e transcendentais nas propostas educacionais desses Movimentos.

A hipótese é de que esses Movimentos têm princípios *educativos* comuns. Esses princípios são: a) elaboração e implantação de um projeto próprio de educação; b) crítica e/ou negação do ensino oficial estatal; c) implementação da gestão democrática nas escolas dos movimentos; d) formação dos próprios educadores; e) articulação entre ensino e trabalho produtivo. Esses princípios contribuiriam para a constituição e a veiculação de uma formação educacional e concepção de mundo concernentes a cada Movimento e à classe trabalhadora.

A relevância desta pesquisa deve-se ao fato de abordar a educação em Movimentos sociais: a) em atuação; b) que envolvem amplos contingentes de trabalhadores de dois dos principais países da América Latina; c) com diferentes perspectivas político-ideológicas; d) com diferentes composições, em termos étnico-culturais.

O Movimento Zapatista e o MST estão entre os movimentos sociais de trabalhadores de maior expressividade na América Latina (AGUIRRE ROJAS, 2008, DAL RI, 2012, 2015, MENEZES NETO, 2014), com repercussão e reconhecimento nos âmbitos nacional e internacional e influenciam outros movimentos sociais ou coletivos de trabalhadores de diferentes localidades e tendências político-ideológicas.

Ainda em relação à relevância, ressalta-se que propostas e experiências de educação – no sentido *lato* desse termo – alternativas ou de resistências, em especial aquelas de iniciativa de trabalhadores e que se contrapõem aos modelos de educação e de sociabilidade hegemônicos vigentes, comumente não encontram espaço na história e nos documentos oficiais estatais (DAL RI; VIEITEZ, 2008), embora, em seu Artigo 1º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reconheça que a educação não se restringe ao âmbito escolar, abrangendo também os processos formativos que são desenvolvidos, entre outros espaços, nos movimentos sociais.

Movimentos sociais, inclusive por seus projetos educativos, têm sido um tema candente especialmente na área científica (GOHN, 2011), envolvendo pesquisas em variadas perspectivas político-ideológicas ou teórico-metodológicas. Dal Ri e Vieitez (2008, p. 28) ressaltam que “[...] a práxis educacional [...] do MST é diferenciada tanto em relação à escola oficial quanto em relação a outras proposições críticas existentes”, o que torna significativa e pertinente a pesquisa da experiência educativa deste Movimento, “[...] dada a sua originalidade e possíveis virtualidades teóricas e práticas”. Dados apresentados por Aguirre

Rojas (2008), Arévalo Zavaleta et al (2016), Baronnet (2011), Brancalone (2009), Mendes (2009), Menezes Neto (2014) e Monteiro (2011) também indicam algo análogo em relação à práxis educacional do Movimento Zapatista. A rigor, os projetos desses Movimentos são de autoeducação.

A pesquisa tem como objetivo geral verificar os principais princípios teórico-práticos educacionais do Movimento Zapatista e do MST, bem como se estes princípios são comuns a esses Movimentos. Neste trabalho, no entanto, apresentam-se reflexões acerca da dimensão ideológica presente no projeto político dos Movimentos, já que essa perpassa a educação. Defende-se a ideia de que a dimensão ideológica, ainda que seja indispensável para um movimento social e, portanto, aparece em sua educação, não é suficiente para a consecução das demandas ou dos objetivos do Movimento Zapatista e do MST, que atuam, simultaneamente, nas esferas política, econômico-social e cultural⁶⁵.

Os procedimentos utilizados foram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, com leitura, análise e interpretação de documentos elaborados pelos Movimentos e de bibliografia relevante publicada sobre o tema.

I. Notas sobre o projeto educativo do Movimento Zapatista

O Movimento Zapatista é composto majoritariamente por indígenas e camponeses de diferentes etnias. Tem como espaço territorial de atuação os denominados municípios autônomos rebeldes zapatistas (Marez) localizados no Estado de Chiapas, México, e como principal referência Emiliano Zapata, uma das principais lideranças da Revolução Mexicana de 1910. Ainda que seu processo de gestação remonte à década de 1980, o Movimento tornou-se ampla e internacionalmente conhecido em 1994, quando o Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) realizou um levante, que resultou em conflito com as forças armadas mexicanas, grupos paramilitares, entre outros (AGUIRRES ROJAS, 2008, EZLN, 2005, HILSENBECK FILHO, 2007).

Nosotros somos los zapatistas del EZLN, aunque también nos dicen ‘neo zapatistas’. Bueno, pues nosotros los zapatistas del EZLN nos levantamos en armas en enero de 1994 porque vimos que ya está bueno de tantas maldades que hacen los poderosos, que sólo nos humillan, nos roban, nos encarcelan y nos matan, y nada que nadie dice ni hace nada. Por eso nosotros dijimos que ‘¡Ya Basta!’, o sea

⁶⁵ Considera-se que essas três esferas sociais são imbricadas, porém, com algum nível de autonomia relativa entre si. No entanto, em última análise, a esfera da economia tem preponderância sobre as demais, o que não significa a defesa do economicismo, que não é sinônimo de centralidade da economia. Detalhes sobre aspectos teórico-práticos da atuação do MST nessas esferas podem ser conferidos em Dal Ri (2004) e Dal Ri e Vieitez (2008).

que ya no vamos a permitir que nos hacen menos y nos traten peor que como animales. Y entonces, también dijimos que queremos la democracia, la libertad y la justicia para todos los mexicanos, aunque más bien nos concentramos en los pueblos indios. Porque resulta que nosotros del EZLN somos casi todos puros indígenas de acá de Chiapas, pero no queremos luchar sólo por su bien de nosotros o sólo por el bien de los indígenas de Chiapas, o sólo por los pueblos indios de México, sino que queremos luchar junto con todos los que son gente humilde y simple como nosotros y que tienen gran necesidad y que sufren la explotación y los robos de los ricos y sus malos gobiernos aquí en nuestro México y en otros países del mundo. (EZLN, 2005, p. 1-2)

Os Marez estão entre os principais desdobramentos desse levante (ARÉVALO ZAVALETA et al, 2016, EZLN, 2005, HILSENBECK FILHO, 2007).

Bueno, pues empezamos entonces a echarle ganas a los municipios autónomos rebeldes zapatistas, que es como se organizaron los pueblos para gobernar y gobernarse, para hacerlos más fuertes. Este modo de gobierno autónomo no es inventado así nomás por el EZLN, sino que viene de varios siglos de resistencia indígena y de la propia experiencia zapatista, y es como el autogobierno de las comunidades. O sea que no es que viene alguien de afuera a gobernar, sino que los mismos pueblos deciden, de entre ellos, quién y cómo gobierna, y si no obedece pues lo quitan. O sea que si el que manda no obedece al pueblo, lo correatan, se sale de autoridad y entra otro. (EZLN, 2005, p. 5)

Os principais móbeis de luta e de reivindicações zapatistas são “[...] techo, tierra, trabajo, alimento, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz. Una nueva Constitución que reconozca los derechos y libertades del pueblo, y defienda al débil frente al poderoso.” (EZLN, 2005, p. 20). Esses móbeis continuam a perpassar, de forma direta ou indireta, documentos do Movimento e de suas lideranças, inclusive documentos mais recentes (ARÉVALO ZAVALETA et al, 2016, EZLN, 2016).

Como decorrência disso, autonomia, autogestão e autodeterminação dos povos são princípios basilares dos zapatistas. Assim, a democracia direta e local é um princípio elementar deste Movimento. As pessoas que ocupam cargos de liderança ou de comando são eleitas e devem prestar contas cotidianas às comunidades, podendo ter seus mandatos revogados a qualquer momento, conforme as decisões coletivas, o que reitera o princípio do mandar obedecendo, elementar para os zapatistas. Um dos principais lemas dos zapatistas é a mudança por baixo e pela esquerda, com vistas a um mundo onde caibam todos os mundos (AGUIRRE ROJAS, 2008, EZLN, 2005, HILSENBECK FILHO, 2007).

Mesmo sendo composto majoritariamente por indígenas e camponeses e dando forte ênfase à questão indígena, esse Movimento, pelos móveis que adota, extrapola particularismos (ANJOS, 2013, HILSENBECK FILHO, 2007, MONTEIRO, 2011, SCHILLING; SANTOS, 2008, SPINELLI, 2010), abrangendo interesses passíveis de extensão, se não a todas as classes trabalhadoras, ao menos a parte significativa delas.

Os indicativos são de que, por possuir ideologia, concepção de mundo e interesses de formação educacional próprios, o Movimento Zapatista deparou-se com a necessidade de constituir um projeto educacional próprio⁶⁶.

O Movimento Zapatista tem um projeto de educação, que é executado por intermédio de escolas próprias bilíngues primárias e secundárias. Devido à ênfase zapatista na defesa da autonomia, as escolas assumem características diferentes, conforme as necessidades e decisões das respectivas comunidades (ARÉVALO ZAVALETA et al, 2016, MENDES, 2009, MENEZES NETO, 2014, SANTOS, 2008, SANTOS; SCHILLING, 2008, SPINELLI, 2010).

O Movimento tem uma concepção própria de educação, nega incondicionalmente o ensino oficial e não recebe recursos do Estado, que não reconhece as escolas zapatistas e, por conseguinte, não certifica seus estudantes egressos (ARÉVALO ZAVALETA et al, 2016, MENDES, 2009, 2011, MENEZES NETO, 2013, MONTEIRO, 2011).

Nos Marez as escolas rompem com a política educacional oficial do Estado. Essa ruptura decorre não só da negativa e do descaso do Estado, que não propicia escolas e ensino em condições adequadas às necessidades das comunidades indígenas, mas principalmente porque o ensino oficial opera na lógica das classes dominantes. Além disso, o ensino oficial é homogeneizador, discriminatório e não respeita as diferentes etnias e culturas dos povos indígenas, a começar pela língua oficial imposta, o espanhol, desconhecida ou mesmo não utilizada por significativo percentual de povos indígenas (ARÉVALO ZAVALETA et al, 2016, MENEZES NETO, 2013, 2014, MONTEIRO, 2011, SANTOS, 2008).

Uma das características elementares das escolas zapatistas é a gestão democrática. Como em outras instâncias das organizações zapatistas, prevalece o princípio do mandar obedecendo, uma práxis que se contrapõe à visão burocrática de gestão, típica das escolas

⁶⁶ Entende-se por ideologia o conjunto de ideias e valores que dão sustentação à determinada concepção de mundo. Parte-se do que apontam especialmente Althusser (1999), Mészáros (2006) e Severino (1986). De uma perspectiva macro, concepção de mundo é o conjunto de princípios políticos, econômicos e culturais que configura e compõe um sistema de governo, um regime econômico, que resultariam de uma determinada formação econômico-social. De uma perspectiva dos indivíduos, concepção de mundo, bem como ideologia, é um sistema teórico-prático de justificação das posições sociais, tendo, portanto, implicações teórico-práticas nos mais diferentes aspectos e instâncias que envolvem as relações sociais (DEMO, 1988).

estatais. As escolas zapatistas estão sob efetivo controle das respectivas comunidades onde estão instaladas, que decidem todos os assuntos atinentes à educação. As escolas trabalham na perspectiva da autogestão, sendo os assuntos decididos em assembleia pelas comunidades, responsáveis pelo sustento das escolas, inclusive no que se refere ao provimento de educadores. Em conformidade com a concepção de mundo do Movimento Zapatista, a consulta popular – com poder de deliberação em todas as instâncias, inclusive na educação – é sistemática e a política é parte integrante do cotidiano de toda a comunidade (BARONNET, 2011, BRANCALEONE, 2009, HILSENBECK FILHO, 2007, MENDES, 2009, MENEZES NETO, 2013).

Os educadores das escolas zapatistas, denominados de promotores, são formados nas escolas do Movimento Zapatista, em conformidade com a sua ideologia, concepção de mundo e necessidades formativas e técnicas para o trabalho. Os promotores são eleitos e nomeados pelas respectivas comunidades, não são assalariados e não desfrutam de privilégios em decorrência da função exercida. Mas, recebem apoio material das comunidades pelo trabalho desenvolvido. No entanto, como as demais pessoas da comunidade, não são isentos de executar trabalhos na produção. Além disso, precisam participar do governo local. Ser educador implica ensinar não apenas conteúdos escolares, mas também desenvolver a autonomia própria e dos estudantes (MENEZES NETO, 2013).

Pela forma de organização social e modo de produzir típicos das culturas e etnias indígenas da região ou dos Marez, a relação entre trabalho e educação é orgânica, ou seja, faz parte do cotidiano, pois o trabalho é uma necessidade para toda a comunidade, responsável pela produção de grande parte dos itens necessários à reprodução da vida. O Movimento Zapatista tece severas críticas à lógica do mercado de trabalho, bem como à educação que se submete a essa lógica (MENDES, 2011).

Em suma, os zapatistas visam uma educação baseada nos usos, costumes e conhecimentos indígenas, conforme cada etnia, que atenda às necessidades das comunidades locais e que esteja organicamente vinculada ao cotidiano e às lutas políticas desses povos.

Constata-se preliminarmente no projeto zapatista a presença dos princípios educativos enunciados na hipótese desta pesquisa.

II. Notas sobre o projeto educativo do MST

Fundado oficialmente em 1984, o MST tem como objetivo principal a organização dos trabalhadores na luta em prol da reforma agrária no Brasil. No entanto, o Movimento é decorrência de um processo de gestação que contou com o aporte de movimentos sociais e

lutas anteriores. Naquele ano, em um encontro nacional realizado no Município de Cascavel, Estado do Paraná, trabalhadores rurais envolvidos no processo de luta pela democratização da terra e da sociedade “[...] decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.” (MST, 2010, p. 9).

A educação é considerada pelo MST uma atividade estratégica e tão importante quanto a conquista da terra (CALDART, 1997, MST, 2016). “A democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia. [...] o MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis [...]” (MST, 2010, p. 23).

O MST possui um projeto de educação e de pedagogia próprios que está em consonância com sua concepção de mundo, crítica ao modo de produção capitalista, e que tem por base a democracia, a cooperação, a solidariedade e a posse coletiva dos meios de produção, em especial da terra (CALDART, 1997, 2004, DAL RI, 2004, 2015). “Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito da formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores.” (MST, 1996, p. 8).

Mesmo atribuindo significativa importância à escola pública estatal, o MST nega dialeticamente o ensino propiciado pelo Estado às classes trabalhadoras, em especial pelo modo de organização e funcionamento das escolas e também pelos conteúdos e ideologia difundidos pela escola oficial (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Assim, o MST criou um projeto próprio de educação apontando que “[...] acreditamos que é a educação *do* movimento [...] que pode melhor dar conta das suas demandas de formação [...]” (MST, 1996, p. 6). “A *escola que cabe na pedagogia do MST é aquela que [...] assume o vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento.*” (MST, 2001, p. 24, grifos do autor).

A gestão democrática é um dos princípios mais importantes do MST, especialmente na educação, em todos os níveis e modalidades. Desse modo, desenvolve a denominada auto-organização dos alunos, que participam da gestão escolar (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 28). “Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que [...] os educandos [...] precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social.” (MST, 1996, p. 19).

A formação dos próprios educadores é outro princípio crucial para o MST, pois “[...] à medida que o próprio MST faz/gere o seu curso de Magistério, ali estará encarnada a sua dinâmica, o seu processo histórico” (CALDART, 1997, p. 140). Dessa forma, ser educador

para o MST “[...] é conseguir apreender a dimensão educativa das ações do Movimento, fazendo delas um espelho para nossas práticas de educação” (MST, 2001, p. 33).

A articulação entre ensino e trabalho produtivo também é um princípio elementar do projeto educativo do MST (CALDART, 1997, DAL RI, 2004, 2015). O MST estabelece “[...] uma intrínseca relação entre educação e trabalho [...] priorizando um envolvimento direto do educando com seus estudos e a realidade da qual faz parte” (BAUER, 2009, p. 93). Conforme o MST (1996, p. 15) na sua proposta de educação “o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências”.

III – Potencialidades e limites da dimensão ideológica

Como pontuado, os Movimentos estudados operam, de maneira articulada, nas esferas da política, da economia e da cultura, esferas essas, em última instância, imbricadas. A esfera da cultura, que contempla a educação e a ideologia, recebe atenção especial desses Movimentos.

A ideologia é um fator fundamental para os projetos políticos desses Movimentos e a educação cumpre papel-chave no processo de difusão da ideologia; todavia, esse não é o único nem o principal objetivo da educação. Ainda que os Movimentos considerem a educação imprescindível, não a tratam como panaceia; mesmo que considerem importante a ideologia, não operam com exclusividade nem atribuem preponderância a esse fator.

Conforme Lombardi (2006, p. 4)

O discurso da educação como panacéia para todos os males é muito antigo. Ele nasceu com a sociedade capitalista, como parte de um discurso ideológico produzido para atribuir à escola um papel central no cuidado com a infância, com a transmissão dos saberes considerados socialmente relevantes, com a formação do cidadão e com a qualificação do trabalhador. Apareceu já com essa característica geral, abstrata, a-histórica, como se essa escola sempre tivesse existido, cumprindo um papel central no desenvolvimento e na vida dos indivíduos. No Brasil isso não foi diferente, pois desde o Império esse repetitivo discurso de que ‘a educação é fundamental para ...’ sempre esteve presente, sendo acionado para justificar a diferença de desenvolvimento econômico e social, em comparação com os chamados países desenvolvidos.

A educação como panaceia, seja a partir de abordagens conservadoras – que apresentam a educação isoladamente como capaz de resolver problemas sociais estruturais –, seja a partir de abordagens críticas ao capital – que apostam na educação isoladamente como

capaz de promover transformações sociais estruturais –, não encontra respaldo em autores, como, por exemplo, Engels (1974), Marx (1978, 1999), Marx e Engels (1982, 1999) e Lenin (1978, 1983).

Exemplifica a inconsistência da educação como panaceia o fato de que em diversos países de diferentes continentes, embora sejam registrados elevados níveis de escolaridade entre significativos percentuais de suas populações, há altos índices de desemprego, inclusive entre pessoas com alta escolarização. Esse dado empírico, entre tantos outros, reitera a inconsistência teórico-prática da Teoria do Capital Humano, que influencia ou fundamenta pesquisas ou abordagens educacionais e que confere um teor pseudocientífico às abordagens da educação como panaceia em perspectivas conservadoras (SILVA, 2015).

Abordagens em perspectivas críticas ao capital que também apostam na educação como panaceia são, assim como as conservadoras, igualmente inconsistentes, devido à tendência ou à probabilidade de as classes proprietárias dos meios de produção e suas organizações recorrerem a todas as medidas possíveis ou necessárias para a manutenção da sua condição de dominância, o que requer a conservação da atual configuração da estrutura social, em especial no que tange ao modo de produção hegemônico⁶⁷.

A polêmica sobre o recurso à força ideológica ou à força física está posta, por exemplo, já no *Manifesto do Partido Comunista* (MARX; ENGELS, 1982) e nos *Princípios Básicos do Comunismo* (ENGELS, 1974) e perpassa, direta ou indiretamente, escritos de alguns dos principais autores de diferentes vertentes do marxismo, desde a sua gênese até a atualidade.

Os Zapatistas e o MST, conforme a correlação de forças em cada conjuntura, não se restringem à esfera da cultura nem à dimensão da força ideológica, mas atuam, articuladamente, nas três esferas sociais e, não por opção, mas por necessidade, atuam nas dimensões da força ideológica e da força física.

Partindo do que apontam Dal Ri e Vieitez (2008), sem a atuação articulada nas três esferas e em ambas as dimensões, em dados casos, da parte do Estado ou das classes dominantes, sequer abertura para negociações iniciais ocorreria, já que o tensionamento e a correlação de forças são elementos-chave nas lutas de classes.

⁶⁷ Ao longo da história (HOBSBAWM, 1995, 2007) há diversos exemplos de ações ou reações violentas das classes dominantes, em especial por intermédio dos, numa expressão althusseriana (1999), aparelhos repressivos de Estado, violências essas físicas ou não, em casos de reivindicações ou de avanços democráticos, nos limites do republicanismo, que foram interpretados por frações das classes dominantes como ameaças à ordem social vigente. O Golpe civil-militar ocorrido em 1964 no Brasil exemplifica isso (IANNI, 1994, QUEIROZ, 2015).

O recurso (ou não) à força ideológica ou à força física é uma questão que perpassa a história de alguns dos principais movimentos de trabalhadores, como, por exemplo, os anarquistas, os cartistas britânicos, os ludditas, os marxistas e os owenistas (ENGELS, 1974, 2008, MARX; ENGELS, 1999, SILVA, 2014, SILVA; DAL RI, 2013).

Os Zapatistas, por exemplo, constituíram um exército armado e realizaram um levante como forma de levarem adiante suas lutas e de resistirem aos ataques de forças paramilitares ou militares do Estado mexicano (EZLN, 2005, HILSENBECK FILHO, 2007).

O MST, entre outras práticas que tensionam a ordem social vigente, realiza, conforme a conjuntura ou a correlação de forças, ocupações (DAL RI; VIEITEZ, 2008). Isso implica, em alguma medida, o risco ou o uso efetivo de algum nível de força física, seja em atos de ocupação, seja em atos de desocupação, já que nesses momentos costumam ocorrer embates com forças de segurança estatais ou privadas.

Tanto no caso dos Zapatistas quanto no do MST a atuação apenas no âmbito da ideologia não possibilitaria as conquistas registradas por esses Movimentos nem a manutenção do que já foi conquistado; aliás, provavelmente também retiraria do horizonte a possibilidade de novas conquistas.

Esse dado evidencia que a educação, ainda que seja um quesito indispensável, não é o único ou principal fator de êxito desses Movimentos nas suas lutas ou conquistas nas diferentes esferas sociais. Portanto, para os Zapatistas e o MST a educação não é uma panaceia. Evidencia, ainda, que para esses Movimentos, a educação não é neutra ou universal e, portanto, válida para todas as classes sociais ou suas frações. Aliás, como pontuado, na perspectiva desses Movimentos, a educação é necessariamente vinculada, de maneira orgânica, aos seus objetivos, lutas sociais e concepções de mundo. Isso remete à questão da *prática social* (DAL RI, 2004), ou seja, a relação entre a prática educativa escolar e a estrutura econômico-social.

Essa forma de abordar as relações entre a prática educativa escolar e a estrutura econômico-social decorre da concepção segundo a qual a prática pedagógica escolar não se define, enquanto uma prática social, apenas pelo seu aspecto pedagógico e a prática econômica não se reduz a uma visão economicista na qual o social, o político e o filosófico estão excluídos. (DAL RI, 2004, p. 30)

A questão da prática social faz com que os projetos educativos desses Movimentos sejam substancialmente divergentes do ensino oficial, que se apresenta como universal e neutro, portanto, alheio aos embates entre as diferentes classes sociais que ocorrem na sociedade.

Conclusão

Com as devidas ressalvas, considerando-se os momentos e as especificidades desses Movimentos, os dados levantados em pesquisa anterior (SILVA, 2014) indicam que os princípios educativos especificados estão, desde a Revolução Industrial, presentes em diferentes iniciativas educacionais de setores das classes trabalhadoras, como, por exemplo, os cartistas britânicos, os utópicos owenistas e o MST.

Já os dados levantados até o momento relativos a esta pesquisa indicam a pertinência da hipótese aventada por Dal Ri (2012, 2013, 2015) também no que se refere ao Movimento Zapatista e ao MST. Assim, os princípios enunciados seriam transcendentais e comuns aos Movimentos mencionados. No entanto, apenas se poderá afirmar a veracidade da hipótese após o término da pesquisa.

Também no que se refere à importância, ao espaço e ao papel da ideologia constatam-se alguns pontos de aproximações entre esses Movimentos.

Como pontuado, o Movimento Zapatista e o MST operam articuladamente nas esferas da política, da economia e da cultura, acentuando a atuação numa ou mais delas conforme a conjuntura, a correlação de forças, entre outros fatores. Apenas a educação, a consciência crítica ou a consciência de classe não bastariam para a conquista de seus móveis, inclusive os mais elementares, ainda que, em dadas circunstâncias, esses fatores possam ser importantes, se não indispensáveis, para a maior chance de envolvimento ou de êxito nas lutas ou na conquista dos móveis desses Movimentos, inclusive quando isso implica risco de envolvimento de força física. Por isso a importância da questão da *prática social*.

Mesmo que a dimensão da força ideológica seja um elemento-chave nas lutas de classes, em dadas circunstâncias, é inviável ignorar a dimensão material dessas lutas, já que essas dimensões são imbricadas. Por isso a pertinência de nem superestimar nem subestimar ou ignorar os limites, as potencialidades ou as contradições implicadas com a esfera da cultura, que inclui a educação escolar e a questão da ideologia.

Assim, esses Movimentos propiciam, a partir de suas diferentes experiências, relevantes contribuições teórico-práticas no que se refere à necessidade de articulação entre política, economia e cultura.

Referências

AGUIRRE ROJAS, C. A. *Mandar obedecendo: las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. México, DF: Contrahistorias, 2008.

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANJOS, D. M. P. Pequena crítica contra um grande prejuízo: totalidade e classe social contra o reducionismo cultural nas análises do EZLN. *Aurora*, Marília, v. 7, p. 103-114, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/viewArticle/3416> Acesso em: 3 abr. 2014.

ARÉVALO ZAVALA, F. R. et al. La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía. *Desidades*, Rio de Janeiro, n. 13, a. 4, p. 1-19, 2016.

BARONNET, B. La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas. *Decisio*, Pátzcuaro, v. 30, p. 39-43, 2011. Disponível em: <<http://www.crefal.edu.mx/decisio/> Acesso em: 16 jan. 2015.

BAUER, C. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2009.

BRANCALEONE, C. A experiência de autogoverno zapatista em questão. XXVII CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA. 27., 2009, Buenos Aires. *Anais...*, Buenos Aires, 2009. Disponível em: <http://www.aacademica.org/000-062/2207.pdf> Acesso em: 5 mar. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 7 abr. 2012.

CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DAL RI, N. M. Consciencia social, redes y nueva ciudadanía: la experiencia educativa del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil. *Rizoma Freireano*, Xativa, v. 18, p. 1-12, 2015.

DAL RI, N. M. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI, N. M. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. *Projeto de Pesquisa*. Marília, 2012.

DAL RI, N. M. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. In: ELISALDE, R.; DAL RI, N. M.; AMPUDIA, M.; FALERO, A.; PEREYRA, K. (Org.). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros, 2013, v. 1, p. 97-132.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: Fapesp, 2008.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1988.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*. México, 2005. Disponível em: <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=64&cat=10> Acesso em: 7 abr. 2014.

EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL (EZLN). *Palabras de la Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en la apertura del Quinto Congreso del Congreso Nacional Indígena*. México, 2016. Disponível em: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/> Acesso em: 29 out. 2016.

ENGELS, F. Princípios básicos do comunismo. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas* em três tomos. Lisboa: Avante!, 1982, Tomo I, p. 176-194.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1974.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

HILSENBECK FILHO, A. M. *Abaixo e à esquerda: uma análise histórico-social da práxis do Exército Zapatista de Libertação Nacional*. Marília, 2007. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

HOBBSBAWN, E. J. *A era do capital: 1848-1875*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOBBSBAWN, E. J. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. *A idéia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LENIN, V. I. *O Estado e a revolução*. São Paulo: Hucitech, 1983.

LENIN, V. I. *Que fazer?* As questões palpitantes do nosso movimento. São Paulo: Hucitec, 1978.

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

MARX, K. *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã* (I-Feuerbach). 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 10-14.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã* (I-Feuerbach). 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas* em três tomos. Lisboa: Avante!, 1982, Tomo I, p. 106-136.

MENDES, C. F. *Pra Solettrar a Liberdade: as propostas educacionais dos zapatistas no México e dos sem-terra no Brasil na década de 90*. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/cleciomendes.pdf> Acesso em: 15 mar. 2014.

MENDES, C. F. Os Zapatistas e o Estado: um diálogo truncado e a busca por uma educação autônoma. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA E MÍDIA, 2., 2011, Jataí. *Anais...*, Jataí, 2011. Disponível em: <http://www.simposioproducaosocial.org.br/Trabalhos/> Acesso em: 28 mar. 2014.

MENEZES NETO, A. J. Movimentos sociais e políticos do campo frente a institucionalização: estudo comparado entre o MST e o Zapatismo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE TEORIA MARXISTA, 2014, Uberlândia. *Anais...*, Uberlândia, 2014.

MENEZES NETO, A. J. O zapatismo e a educação: o marxismo e o indigenismo na América Latina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2013: MARX HOJE, 130 ANOS DEPOIS, 2013, Niterói. *Anais...*, Niterói, 2013. Disponível em: <http://www.uff.br/niepmarxmarxismo/MM2013/Trabalhos/> Acesso em: 13 mar. 2014.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MONTEIRO, E. B. Considerações sobre o Zapatismo enquanto movimento social e as ideias de autonomia e democracia a partir de uma breve experiência etnográfica. *Cadernos do LEME*, Campo Grande, p. 56-69, jun. 2011. Disponível em: <http://www.leme.ufcg.edu.br/cadernosdoleme/index.php/e-leme/article/view/32> Acesso em: 18 mar. 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *MST – Lutas e conquistas*. São Paulo: MST, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *MST Nossos frutos: educação*. São Paulo. 2016. Disponível em: <http://www.mst.org.br/> Acesso em: 18 jun. 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. Boletim da Educação*. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Princípios da educação no MST*. Porto Alegre: MST, 1996.

QUEIROZ, F. J. C. 1964: o dezoito de brumário da burguesia brasileira. São Paulo: Sundermann, 2015.

SANTOS, J. S. *O movimento zapatista e a educação: direitos humanos, igualdade e diferença*. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHILLING, F. I.; SANTOS, J. S. Direitos Humanos, igualdade e diferença: as tensões em torno das relações de gênero no Movimento Zapatista. *ORG & DEMO*, Marília, v. 9, p. 75-94, 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/53/234> Acesso em: 14 jan. 2014.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. R. *Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos transcendentais e comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos Socialistas Utópicos Owenistas e aos Cartistas Britânicos*. Marília, 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

SILVA, C. R. Nas ondas de uma rádio: a educação como panaceia no discurso de quem diz fazer um Brasil melhor. *Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 14, p. 30-40, 2015.

SILVA, C. R.; DAL RI, N. M. Uma análise dos princípios educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Socialismo Utópico e do Cartismo – A questão da práxis. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA: OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA BÁSICA, 12; ENCONTRO DO PIBID UNESP: CIÊNCIAS HUMANAS, 1., 2013, Marília. *Anais...* Marília, 2013.

SPINELLI, L. G. Zapatismo, autonomia e territorialidade da luta social. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 4., 2010, Londrina. *Anais...*, Londrina, 2010. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt1/16_lucasspinelli.pdf Acesso em: 17 jan. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

EIXO TEMÁTICO: Educação do Campo: Movimentos Sociais

EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO DE TERRITÓRIO

Raíza Cruz de Souza

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) - raiza3z@hotmail.com

Márcia Aparecida Lima Vieira

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) – mavieira@unimep.br

RESUMO

A Educação do Campo ao propor a formação dos sujeitos desse espaço para potencializar o próprio campo traz em seu bolo questões ligadas ao conceito de Território, que versam sobre a relação do sujeito e seu espaço geográfico. Neste texto buscamos apresentar as contribuições do estudo destes conceitos articulados. Desta forma, apresentamos um percurso bibliográfico a fim de discutir tais temas, que estão diretamente ligados à luta dos movimentos sociais do campo na conquista do espaço geográfico traduzido na luta por reforma agrária. Tal revisão nos permitiu compreender melhor os sujeitos do campo, a luta por educação e pela terra, tendo seu território como seu ponto de partida. É esta identidade, explicitada por Milton Santos que possibilita a condição emancipatória do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Território, Perspectivas.

INTRODUÇÃO

Ao abordar duas questões - Educação do Campo e Território –que se interrelacionam, consideramos importante nos dedicar à uma revisão bibliográfica e documental que apresente estes conceitos.

Como ponto de partida os estudos dedicados a Educação do Campo, e aos desafios desta realidade. Em seguida, a construção do conceito Território, embasada em autores da geografia e estudos agrários.

Educação do Campo: território de lutas e conquistas

Ao discutir a Educação em território camponês é preciso destacar o contexto histórico, a realidade do campo. Oliveira e Santos (2008) afirmam que a população camponesa sempre sofreu significativas mazelas em relação a educação em nosso país, de maneira que “Temos altos índices de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, altas taxas de evasão, repetência

e distorção idade-série” (p.13) entre as pessoas que vivem nesses territórios. Com isso, as autoras reforçam a necessidade de pensar políticas públicas para o sujeito do campo, que visem “a promoção de um novo modelo de desenvolvimento do campo, a partir de uma nova matriz tecnológica e de novas formas de organização da produção e do trabalho” (p.15). Políticas públicas com ênfase no desenvolvimento do camponês e na terra como território de construção de existência.

Fernandes (2008), um dos geógrafos que embasam nossas discussões a respeito do conceito de território, afirma que sendo o campo um território de diversidade, e a Educação do Campo tendo seu nascedouro na experiência camponesa, não é possível pensar em um processo educativo que não tenha como princípio, base e objetivo, uma realidade heterogênea.

Para Caldart (2008) o ponto de partida para a compreensão do conceito de Educação do Campo é justamente entender esse conceito em movimento, como na verdade todo conceito deveria ser encarado, segundo a própria autora. Um movimento que advém da raiz da materialidade de origem e do movimento histórico que a orientam teoricamente este conceito (p. 69). Neste sentido, a autora propõe compreender essa realidade a partir de uma tríade campo – política pública – educação. O primeiro, deve ser visto como o campo real, território de lutas e de construção de ideias. Em relação às políticas públicas, essas devem ser pensadas e efetivadas a partir do referencial do campo como mais uma opção de dimensão em que o ser humano pode construir sua existência. Um propósito inverso a compreensão do capital, que entende que não é preciso investir em educação nesses espaços, pois cada vez haverá um número menor de pessoas que o habitam, portanto, “se for preciso investir”, que esse processo educativo vise a formação profissional, o mais alienante possível. No que se refere à educação, esta precisa se aproximar das relações sociais concretas, isto é, da realidade, constituída por sua vez, de alta complexidade, como o é qualquer território.

Desta maneira, uma educação que é *do* campo e não *no* campo, vai ter três movimentos, que mesmo distintos, são simultâneos e complementares. Caldart (2008) apresenta o primeiro como o de *denúncia/resistência*, que diz do papel da Educação do Campo de negar e dar um basta na consideração que o camponês é um sujeito inferior ou atrasado. Para combater essa posição é preciso se pôr em posição ativa, que diz do segundo movimento que é o de *prática e propostas concretas*, que discute o que fazer e se dispõe a fazer. Por fim, o terceiro movimento é o de *projeto/utopia*, que faz da Educação do Campo uma expressão de superação, de modo que o debate deve começar a partir do Campo.

Caldart (2008) destaca que essa discussão vem antes de qual pedagogia e educação adotar, pois o campo diz do território onde os sujeitos produzem e são produzidos por ele, de forma que uma educação que vise estar “colada à vida real” (p.77) precisa estar aproximada de seus sujeitos e processos formadores. Contudo, estar aproximada da realidade de trabalho, por exemplo, não significa estar subordinado a necessidades e interesses imediatos, visando formações a curto prazo. “Ao contrário, é exatamente a vida real que para ser emancipada exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração” (p.79).

Com isso é preciso pensar esses processos educativos sem o foco na escola, porque não é apenas nela que ocorrem processos formativos, visto que, se é do campo que partimos, o campo nos tem muito a ensinar. Caldart (2008) chama de escolacentrismo o

Reduccionismo que é agravado pela difusão de uma visão igualmente simplificadora de escola, como se o processo educativo escolar fosse igual à dimensão da instrução ou do ensino. O projeto educacional que ajuda a dar sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente escolar. E o processo educativo garantido pela escola *nunca foi somente baseado no ensino* (CALDART, 2008, p. 80 – grifos nossos)

Visto que é o campo, o território em questão, damos destaque especial aos assentamentos. Desta forma, a discussão da Educação do Campo também se relaciona com a Reforma Agrária. Silva (2004) em seus estudos sobre assentamentos da região sudoeste paulista, afirmar ser a educação expressão de “persistência pela reconstrução da vida camponesa” (p.76), visto que, para o capitalismo, o homem camponês é um sujeito à beira da extinção. Em suas experiências a autora aponta que “A conquista desse território camponês, bem como o acesso à educação escolar, foram possíveis devido ao processo de lutas organizadas pelo MST” nas áreas em que dedicou suas pesquisas (p. 76). Um correlato que faz com que a luta esteja presente tanto na conquista da terra quanto da educação, e que essa população por meio dessas lutas, conquista o que o Estado lhes nega historicamente.

Um exemplo desta luta árdua é o percurso legislativo que a Educação do Campo enfrentou até ser aprovada, em nosso país. Segundo Parecer 36/2001 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) o campo é mais do que um território não urbano, trata-se de um ambiente que proporciona a interação do homem com a natureza, que resulta a produção de condições de existência social e realizações da sociedade humana. Trata-se de um “espaço heterogêneo”, que reúne diversidades tanto econômicas quanto de “multiculturalidade” (CNE, 2001, p.02).

É importante compreendermos que Rural e Urbano se equivalem no sentido de que ambos são espaços que permitem o homem buscar sua existência na sociedade. O parecer destaca que quando se refere ao campo, os seus únicos correlatos não são a agricultura e a pecuária, porque a esse espaço está destinado também uma inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país (CNE, 2001, p.20).

Sobre esse espaço, a ser mencionado como Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, as diretrizes afirmam existir referências, porém não trazendo grandes considerações sobre a diversidade presente neste ambiente. Afirma-se a necessidade da integração, inclusive no artigo 57 recomenda-se que os professores, que forem atuar em escolas do campo, busquem uma formação específica que considere a prática da aula relacionada ao meio.

A pouca referência da Educação do Campo na LDB impulsionou a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) para a especificidade desta vertente educativa. Desta forma, o segundo artigo das diretrizes da Educação do Campo

destaca a necessidade de estabelecer a identidade da escola do campo a partir da sua realidade, do conhecimento dos seus alunos, da memória coletiva, utilizando a ciência e tecnologia, atuantes na sociedade e vinculada a movimentos sociais que visem a oferta de melhor qualidade de vida coletiva.

O Art. 6 trata do compromisso do Poder Público em promover Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, mesmo para as pessoas que não concluíram em idade prevista seus estudos, cabendo ao Estado fornecer condições necessárias para que isso ocorra.

Nesse contexto, existe a especificidade dos assentamentos, que por meio da luta pautou a necessidade de criar uma política pública como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA que por sua vez é desenvolvido pelo INCRA. Não apresentaremos aqui as inúmeras dificuldades de implantação e implementação do Programa que são parte importante de sua história, mas celebramos as conquistas pois trata-se de um programa que atualmente abrange desde a alfabetização até os níveis de pós graduação destinado exclusivamente aos assentados, contribuindo como “um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social” (INCRA, 2016, p.09).

Na Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária, realizada em 2004, mencionada no Manual de Operações do PRONERA (2012), se identificou que 23% da população assentada era analfabeta. No Manual de Operações do PRONERA feito em 2016, dá-se destaque de que se tratam de habitantes com níveis baixíssimos de escolaridade além da pouca oferta de níveis escolares elevados nesses ambientes.

Segundo Relatório Final da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária - II PNERA (2015), no período de 1998 a 2011, foram beneficiados pelo PRONERA 164.894 educandos.

Nesse período, foram realizados 320 cursos por meio de 82 instituições de ensino em todo o País, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior. Os 320 cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação (IPEA, 2015, p.10).

Destes dados, a participação da região sudeste, neste contexto, é de apenas 8,6% das famílias assentadas de todo país, contudo 36% das instituições que promovem as formações estão em nosso território. Sendo “28,8% dos cursos com 21,2% dos educandos” (IPEA, 2015, p.11). Uma consideração que demonstra a responsabilidade das instituições de ensino, em especial em nosso caso a universitária, em promover conhecimento que discuta sobre o campo, a educação e a reforma agrária.

Deste modo, para efetivar a Educação do Campo nos assentamentos, o PRONERA definiu como seus princípios a inclusão, a participação, a interação, a multiplicação e a parceria. A promoção de ações que envolvem esses princípios, permite que a discussão sobre educação se amplie atingindo a reflexão sobre o acesso de direitos, “pois a população excluída do direito à

educação é a mesma excluída do acesso a todos os outros direitos fundamentais” (VIEIRA, 2009, p.06).

Território: conceito e aproximações

Assim como a realidade da Educação do Campo que é permeada de uma condição diversa e adversa, da mesma forma acontece quando se dispõe a discutir o que seria o Território. Desta maneira, recorreremos a dois autores que dedicaram e dedicam boa parte de suas pesquisas e vida acadêmica ao estudo do que seria esse conceito: Milton Santos e Bernardo Mançano Fernandes. O primeiro deles afirma que “o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2002, p.13). O lugar, ou espaço geográfico com é também nomeado por Santos (2001), se torna o seio de toda uma diversidade. Santos (2002) ainda destaca que é no território, enquanto *território usado*, que diz da soma do “chão” mais a “identidade”, que acontecem as trocas tanto de trabalho quando de vivências, e que nele se instala o “exercício da vida” (p.14).

O autor salienta que, devido a essa diversidade, o Território passa a ter condições de ser fabricante de uma nação, e ser fabricado por essa mesma nação, em uma constante dinâmica de aperfeiçoamento do espaço geográfico. Sendo assim, a condição de existência do território é, justamente, essa diversidade que abarca nele a essência de ser criado e criador.

Contudo, Santos (2002) expõe que com a entrada do dinheiro no lugar do escambo, em nossa sociedade, o Estado se viu pressionado a tomar medidas para ter controle interno, visto que as desigualdades sociais foram se instalando. Assim com as mudanças perpetuadas pela história, a globalização criou situações que modificaram as organizações do território. Entretanto, o autor afirma que a cidadania seria uma possibilidade de reorganizar o território da “ação cega do dinheiro” (SANTOS, 2002, p.20).

Neste sentido, o *território usado* é apontado por Santos (2001) como aquele da implantação da infra-estrutura, isto é, dos dinamismos da economia da sociedade. Assim “o que interessa discutir é, então, o território usado, sinônimo de espaço geográfico. E essa categoria, território usado, aponta para uma necessidade de esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição de território” (SANTOS, 2001, p.20).

Ao se dedicar a analisar essas operações é necessário considerar uma relação instalada a partir da presença da globalização em nossa sociedade. Santos (2008) apresenta como planos dessa relação, um que tem escala global e outro local, que ao se associarem e contrariarem, acontecem em um processo dialético. Sobre esses planos se estabelecem ordens espaciais sendo elas a *verticalidade* e *horizontalidade* do território. A primeira se refere a uma ordem “permanentemente recriada, onde os objetos se adaptam aos reclamos externos e, ao mesmo tempo, encontram, a cada momento, uma lógica interna própria, um sentido que é seu próprio, localmente constituído”, contradizendo a segunda que é mais estática, de forma que “se defrontam a Lei do Mundo e a Lei do Lugar” (SANTOS, 2008, p. 334).

Desse conflito surge então a necessidade de se estabelecer *normas*, seja em *ordem global* que tem o caráter da universalidade, isto é, diz do “mundo como norma”, seja na *ordem local* que por sua vez diz da individualidade, na qual o território é tido “como norma” (SANTOS, 2008, p. 338). Assim, enquanto o global, visa impor *uma única racionalidade*, a ordem local responde através de diversas maneiras de sua própria racionalidade. Isso porque, essa se funda a partir do *cotidiano*, tendo como parâmetros a “co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contiguidade”. (SANTOS, 2008, p. 339). Por isso Santos (2008) propõe para o entendimento da espacialização dessa ordem local o conceito de *espaço banal*, isto porque, esse é irredutível: tem em sua “lógica interna todos os seus elementos: homens, empresas, instituições, formas sociais e jurídicas e formas geográficas” (p. 339).

Para esclarecer o que seria o território usado, elemento de nossa pesquisa, Ribeiro (2005), que se utiliza de estudos de Milton Santos aliados a considerações humanistas, faz uma discussão que coloca esse conceito na posição de oposto do que seria o *território normado*. O segundo diz do *trabalho morto*, pois carrega as regras e meios de interlocução, que é o já vivido, o passado, sem focar as contradições e resistências. O que é diferente no caso do território usado, que diz do *trabalho vivo*, que tem em si as experiências de quem vive em um ambiente muitas vezes hostil, referindo-se ao vivido no hoje, o presente, palco das contradições cotidianas.

Tendo essas compreensões de território, a autora aponta que Milton Santos se referia também a peculiaridades dos sujeitos desses territórios. Santos, segundo Ribeiro (2005), chamou de *homem lento* o sujeito que vive mais próximo do seu cotidiano, o território usado, e que tem por conta disso o potencial de ser o “portador de futuros e também como inventor de soluções” (p. 12459). Contudo, mesmo com a perspectiva de sempre olhar adiante e almejar por melhores condições e disso poder vir a atingir o hegemônico, é também esse sujeito que fica mais exposto a situações de alienação principalmente nas relações de trabalho.

Em oposição a este, o *homem rápido*, é o que se alinha às exigências e dinâmicas do mundo globalizado, visando o controle do território. Por não se apropriar do espaço como seu abrigo, o mesmo absorve as exigências hegemônicas sem processá-las, o que de não o exime também de um processo de alienação. A falta desta apropriação o afasta de uma comunhão com o espaço em que vive, impedindo assim uma postura que em que ele se assume como parte desse espaço, possibilitando um impedimento na visualização de alternativas para reorganizar o seu território.

Ribeiro (2005) destaca que é no *sujeito corporificado*, que é o *não-outro*, então o contrariado do *outro admitido*, que vai na contramão das mazelas causadas pelo avanço da modernidade. Esse sujeito pertence ao *não-lugar*, que diz da condição de margens, de forma que ele se expressa mais pelos seus atos do que pelas suas falas. Nessa dinâmica na busca de evitar a “co-presença de deserdados e anônimos” (p. 12461) o capitalismo diminui a força do Estado e aceita apenas aquele que pode consumir, que é o homem rápido, que é o outro admitido. Assim a autora frisa que é necessário um mercado social que ao estabelecer “trocas solidárias e inteligentes”, acaba favorecendo “o conhecimento do Outro, valorizando a sua humanidade,

ou melhor, a igualdade entre todos e o seu direito a reivindicar direitos a partir de sua diferença” (RIBEIRO, 2005, p.12469).

São essas concepções do geógrafo Milton Santos que dialogam com o de outro estudioso da geografia, Bernardo Mançano Fernandes, autor que expressa a necessidade de pensar o campo como território promotor de mudança (FERNANDES, 2006).

Fernandes (2006) destaca que o território é o espaço de vida no qual a esfera geográfica e política se intercalam e se determinam. O autor ainda expande o conceito ao afirmar que:

(...) todo território é um espaço (nem sempre geográfico, pode ser social, político, cultural, cibernético etc). Por outro lado, é evidente que nem sempre e nem todo espaço é um território. Os territórios se movimentam e se fixam sobre o espaço geográfico. (...) São as relações sociais que transformam o espaço em território e vice e versa, sendo o espaço um, a priori e o território um, a posteriori. O espaço é perene e o território é intermitente (FERNANDES, 2006, p.34).

Assim temos o espaço como aquele que se mantém por um período mais longo, sendo o território aquele que não tem a mesma constância, tendo suas interrupções. O território então vai ter como característica a sua *multidimensão*, de forma que quando o campo é visto a partir dessa lógica é possível e necessário ter uma leitura e efetivação de políticas públicas com uma perspectiva mais ampla, como salienta Fernandes (2006, p.27). O autor frisa que é nessa flexibilidade que se instala, isto é, que encontra continente, a educação, em especial a Educação do Campo, tendo como característica singular a Educação Agrária, que se refere aos nascedouros dos assentamentos:

Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2006, p.27).

Contudo, mesmo sendo um espaço de tamanho potencial, é proporcional o tamanho de seus desafios. Fernandes (2006) destaca que para o agronegócio, grande invasor do campo com o crescimento da globalização, ter a educação como uma política pública vai na contramão dos seus objetivos para esse território. Entretanto, o autor retoma que não é possível haver uma educação fora de um território. Uma análise que tenha o território como elemento secundário na relação da educação, cultura ou mesmo economia, seria, segundo Fernandes (2006), uma tentativa de instalar relações de dominação e totalitárias, isso porque, “as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios” (p.29).

Tal realidade faz do território sempre um espaço de contradição que tem em si diversos movimentos de apropriação espacial e de relações sociais. Esses movimentos se dão a partir de processos geográficos, sendo quatro primários e quatro precedentes, destacados por Fernandes (2006). Os primeiros são a espacialização, a espacialidade, a territorialização e a territorialidade. Já os seguintes seriam a desterritorialização, a reterritorialização, a desterritorialidade, e a reterritorialidade.

A *espacialização* diz do movimento presente do território, o hoje, constituindo-se de “fluxos e refluxos da multidimensionalidade dos espaços” (p.36), por isso não há desespacialização segundo Fernandes (2006), porque um fato que já aconteceu não pode ser destruído. Já a *espacialidade* não diz da ação, o fato, e sim a carga simbólica que esse possui, tendo uma natureza subjetiva e não objetiva. Segundo o exemplo dado pelo autor, no primeiro caso seria uma marcha realizada por um movimento social, de forma que a segunda seria a lembrança desse dia. A respeito da *territorialização*, essa diz da expansão do território, de maneira contínua e interrupta, que tem a *territorialidade* como a manifestação dos movimentos advindo das relações sociais, que por sua vez tem uma condição mais flutuante.

Por fim, os processos precedentes se referem as ações concretas de “refluxo e destruição” (p.35). A *desterritorialização*, por exemplo, trata-se da destruição de ações concretas, já a *reterritorialização* é o movimento de voltar a existir, de retorno. Na *desterritorialidade*, são as relações sociais que são desfeitas, que por sua vez pode ocorrer a *reterritorialidade* na qual essas relações se retomem novamente. Um ciclo de idas e vindas, de criações, destruições e recriações. Movimentos que não devem ser vistos negativamente porque compõe os ciclos que instituem os territórios.

É preciso enfatizar que o “território camponês” está de algum modo tomado pelo agronegócio e então ocupar este território por si só já é sinônimo de resistência. Tais considerações nos fazem pensar, se assim como a agroecologia - que é discutida por Fernandes (2016) - a educação em assentamentos não estaria também a serviço de uma resistência aos imperativos do capital sobre o campo.

Fernandes dedicou seus estudos ao conceito de território a realidade camponesa, em especial a Reforma Agrária, de maneira que afirma - em produção feita em parceria com Djoni Ross - que é a produção familiar, presente em boa parte dos assentamentos, uma via de resistência frente ao movimento do agronegócio de desterritorializar o campo, sendo uma “expressão contraditória” (ROOS & FERNANDES, 2016, p.45). Isso porque o caráter familiar implica um ritmo diferenciado a aquele que recebe a produção desses territórios, inclusive no caso das empresas de caráter industrial. Os autores ainda destacam que mesmo muitas produções se integrem a empresas, essa integração pode representar uma “reprodução contraditória”. Porque ainda que parte do lote seja destinado a produções reservadas as empresas, a sazonalidade do plantio, permite o investimento em outros tipos de produção.

Ross e Fernandes (2016) enfatizam a produção agroecológica como maior sinal de resistência frente as exigências do agronegócio, o que eles denominam como *vozes da negação*, que nega também “à subalternidade da produção e renda camponesa” ao “modelo agrícola dominante” (p.56). Os autores salientam que essa medida advém dos princípios defendidos por movimentos socioterritoriais camponeses que visam enfrentar as demandas impostas pelo agronegócio. Mas não é possível negar que se trata de um processo permeado de muitos desafios, visto que aquele que se pretende negar tem uma enorme força de influência.

Os autores apresentam exemplos de camponeses que criam estratégias a fim de diminuir a “exploração imposta pelo capital”. Maneiras de negociação e ‘não uso’ de insumos industrializados (venenos, a homeopatia no lugar de medicamentos industrializados para os

animais), que favorecem os produtos agroecológicos e mostram a resistência dessa população a fim de valorizar e preservar o seu território (p.62).

Todavia, tais produções enfrentam dificuldades como a falta de incentivos específicos como financiamento, políticas públicas e assistência técnica específica. Diversos produtores ainda têm grandes dificuldades em obter conhecimentos sobre o processo agroecológico. Além de muitas vezes não existir um mercado diferenciado para a comercialização, que dificulta a venda e a aceitação da população pelo produto. Soma-se a isso o fato que nem todos os assentados aderem a esse tipo de produção, de maneira que é possível que os intensivos agrotóxicos de outros lotes atinjam a produção agroecológica daquele produtor que opta por esse tipo de modalidade de plantio.

Mas mesmo com esses desafios a agroecologia se apresenta como um instrumento que permite a manutenção da racionalidade camponesa, isto é, da família, e não da “reprodução do capital” (p.49). Isso porque, Ross e Fernandes (2016) acreditam que a atitude de um camponês pode se tornar um exemplo para demais ao seu redor. Uma vez mais disseminado essa atitude, algumas dessas dificuldades podem ser amenizadas ou mesmo sanadas.

A respeito dessa realidade, os autores finalizam alguns dos seus raciocínios enfatizando que:

Apesar de todos os imperativos inerentes às relações de subordinação expostas, os camponeses continuam donos de seu tempo e território, sendo que as estratégias de produção econômica e reprodução social são mais amplas, verificando-se uma infinidade de artifícios econômicos e políticos externos às relações capitalistas (ROSSO & FERNANDES, 2016, p.67).

METODOLOGIA

A abordagem multirreferencial condiz com a proposta de articularmos dois conceitos: a Educação do Campo e o Território, optamos por esta metodologia pois é a que nos permite reconhecer a multiplicidade, pois, uma pesquisa que tivesse um caráter científico com parâmetros delimitados seria para nós um limite.

Neste sentido, a abordagem multirreferencial permite que busquemos compreender as questões apresentadas em sua pluralidade. Martins (2004) ao discutir sobre essa perspectiva de realização de pesquisa, destaca a importância de se “ ‘olhar’ sobre o ‘humano’ ” de uma maneira mais “plural”. Para isso, o autor destaca a necessidade de conjugar “várias correntes teóricas”, principalmente quando se opta em construir conhecimentos sobre “fenômenos sociais”, em especial os ligados a educação (p.86).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo de apresentar aproximações entre Educação do Campo e território diz da “possibilidade de um futuro realizável” (Santos, 1999, p. 16). É neste sentido que uma atuação que vise retomar e valorizar o saber e a cultura local, que o autor afirma ser o papel

da universidade, precisa “atiçar” esse saber. Na mesma obra o autor aponta que é no meio urbano que o *expert*, representando o saber da academia, tem maiores possibilidade de aticar esse saber local, visto que no campo o poder do capital é maior e permitiria menos essa proliferação, que é mais facilitada pela aglomeração de pessoas nos centros urbanos. Portanto reconhecemos o desafio que é abordar a questão do território numa perspectiva emancipatória no campo.

Entretanto, sabendo de antemão que os autores, que são fonte de nosso trabalho, dizem do processo de escolarização como a conquista de direito e uma constante luta pela terra e pela educação, o campo se apresenta para nós como um território potencial para a produção e reelaboração do saber local.

Em seus estudos dedicados ao tema da globalização, Santos (2000) discute as diferenças dessa quando vista como *fábula*, como *perversidade*, e como uma *oportunidade*. No primeiro caso é a ideia vendida pelo capitalismo de que com a globalização todas as pessoas podem ter terem acesso a todo o mundo, ou que é possível todo sujeito estar em todos os lugares, porque tempo e espaço seriam encurtados. O que não é verdade quando se enxerga que a globalização é então uma perversidade, pois mente a respeito da homogeneização, que de fato intensifica ainda mais as desigualdades sociais e econômicas a serviço de uma hegemonia. Todavia, com essa globalização já instalada, é possível que, povos que vivem marginalizados vejam com mais clareza as suas carências, a partir de suas diversidades sociais e culturais, e assim lutem por revolução. Um revolucionar que valorize as relações entre as pessoas e não dessas com os objetos. Ou até mesmo, que sujeitos não sejam tratados como objetos.

Santos (2000) expõe que é o campo o que mais sofre com os efeitos da globalização, pois o agronegócio, acaba levando a racionalização das práticas, a fim de obter homogeneização, e a militarização do trabalho, que faz do agricultor um “servo da gleba” (p.44). Mesmo tão atingido, o campo, nos permite aproximações do que seria o *espaço banal*, conceito emprestado por Santos de François Perroux, que é o inverso do *espaço econômico*. É esse espaço, que é da ordem horizontal, que explicitamos anteriormente, que abarca as vivências dos sujeitos.

O espaço banal, que se refere a essa vivência mais próxima do território, uma vivência que não tem o território como um recurso, mas sim um *abrigo*, retoma aquilo que discutimos anteriormente como sendo o espaço do homem lento. Considerações que nos instigam a pensar se não são os educandos da Educação do Campo, esses homens e mulheres lentos, que próximos ao seu cotidiano, podem nos dizer da vivência desse lugar enquanto abrigo. Vivenciado através do trabalho, mas principalmente pela educação, que é a nossa maior fonte de produção de sentidos.

Tais reflexões nos encaminham para aquilo que Santos (2000) chamava de esquizofrenia do espaço, no qual um mesmo território sofre o efeito de normas globais, mas também locais.

O território, tanto quanto o lugar, são esquizofrênicos, porque de um lado acolhem os vetores da globalização, que neles se instalam para impor sua nova ordem, e, de outro lado, neles se produz uma contra-

ordem, porque há uma produção acelerada de pobres, excluídos, marginalizados” (SANTOS, 2000, p. 55-56).

É nesse território atingido pelo global e o local que o homem lento pode viver a sua existência. Um sujeito em convivência com seu espaço banal tem a possibilidade de discutir a sua existência e assim atribuir sentido ao se refletir a respeito. Contudo, o autor destaca que essa convivência permite que situações e condições sejam descobertas, porém há uma distância a ser percorrida entre a descoberta e a tomada de consciência.

Essas questões nos aproximam daquilo que Fernandes (2006) vai chamar de *paradigma da questão agrária e paradigma do capitalismo agrário*. O primeiro acredita que a solução esteja na superação do capital e que as políticas públicas precisam se desenvolver dentro dessa luta. Já no segundo paradigma “a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital” (p.37).

Desta maneira, esse paradigma considera uma Educação Rural, na qual o camponês é subalterno do capital e deve estar disponível apenas para o desenvolvimento do agronegócio. O que confronta a proposta do outro paradigma que investe na proposta da Educação do Campo, que preconiza a autonomia dos territórios, sejam materiais ou imateriais. Isso porque Fernandes (2006) não reconhece uma dissociação do desenvolvimento e da educação. Uma lógica que preconiza que o que deve se desenvolver é o território e não o capital.

O autor então frisa ser a educação um dos meios promotores desse desenvolvimento, pois “(...) A educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios” (p.30). Para isso, tal sistema educativo precisa atender a diversidade e amplitude que compõe o seu território e ter a “população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários” (FERNANDES, 2006, p.30).

São essas reflexões que nos motivam acreditar no papel da Educação do Campo como potencializadora desse território. Pontos que tocam em considerações que acreditam ser “(...) fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro”. De forma que a existência passa a ser vista como “produtora de sua própria pedagogia” (SANTOS, 2000, p. 57).

CONCLUSÕES

Tendo a Educação do Campo, como uma educação “colada à vida real”, e o Território Usado, aquele no qual se instala o “exercício da vida”, nos cabe considerar que o acesso a esse direito, o da educação, tem a possibilidade de potencializar sujeitos, os *homens lentos*, a darem perspectiva emancipatória ao seu espaço geográfico, que é o campo.

Daí a necessidade de pensar, planejar e lutar por essa educação, principalmente em contextos globais e nacionais tão desfavoráveis, que valorizam cada vez mais o capital em detrimento do humano. Estamos vivendo no cenário político nacional a retomada contundente da

perspectiva neoliberal e da exacerbação da negação de direitos à população historicamente empobrecida, portanto momento de enfatizar a necessidade de se pensar a educação no contexto do território e reconhecer que toda e qualquer educação é um ato político, portanto de posicionamento que pode formar sujeitos que se apropriem de seus territórios ou se alienem deste espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, Roseli Salete. *Sobre Educação do Campo*. In: SANTOS, Clarice Ap. (Org.). **Por uma educação do Campo** (v.7) Brasília: INCRA: MDA: NEAD Especial, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília – DF: MEC, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação do Campo e Território Camponês no Brasil*. In: SANTOS, Clarice Ap. (Org.). **Por uma educação do Campo** (v.7) Brasília: INCRA: MDA: NEAD Especial, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Cap. 2. p. 27-39. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educação do Campo e Pesquisa - Questões para reflexão - Mônica Castagna Molina - MDA, 2006.pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educação%20do%20Campo%20e%20Pesquisa%20-%20Questões%20para%20reflexão%20-%20Mônica%20Castagna%20Molina%20-%20MDA,%202006.pdf)>. Acesso em: 26/08/2016

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. **Manual de Operações do PRONERA 2012. Portaria/Incra/P/Nº 238, de 31 de maio de 2011** Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/manuais-e-procedimentos/file/654-pronera> Acesso em: 04/10/2016

_____. **Manual de Operações do PRONERA 2016. Portaria/INCRA/P/Nº 19, de 15.01.2016 Brasília-DF, 15 janeiro de 2016**. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf Acesso: 23/01/2017.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Relatório Final da II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária (II PNERA). Brasília, junho de 2015**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pnera---jun-2015/pnera-2pesquisa-educacao-reforma-agraria.pdf> Acesso em: 23/01/2017.

MARTINS, João Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. Revista Brasileira de Educação. Nº 26, p. 85 a 94, Maio /Jun /Jul /Ago 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782004000200007&script=sci_arttext Acesso em: 13/12/2016

OLIVEIRA, César José de. SANTOS, Clarice Ap. *Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária*. In: SANTOS, Clarice Ap. (Org.). **Por uma educação do Campo** (v.7) Brasília: INCRA: MDA: NEAD Especial, 2008.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **TERRITÓRIO USADO E HUMANISMO CONCRETO: O MERCADO SOCIALMENTE NECESSÁRIO**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Ordenamientoterritorial/41.pdf> Acessado em: 25/09/2016

ROOS, Djoni; FERNANDES, Bernardo Mançano. Territorialidades e diferentes vozes das conflitualidades. In: FONTOURA, Jara Lourenço da et al (Org.). **Vozes do campo**: ressignificando saberes e fazeres. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2016. Cap. 2. p. 41-68. Disponível em: <<http://www.ippri.unesp.br/Modulos/Noticias/498/vozes-do-campo.-e-book.pdf>>. Acesso em: 06/08/2016

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. Cap. 15 – Ordem Universal, Ordem Local: Resumo e Conclusão. pp. 331-339. 4 Ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha; SILVA, Carlos Alberto Franco da; et alii. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª Ed. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002.

_____. O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. **Cadernos Ippur**, Rio de Janeiro, v. XIII, n. 2, p.15-26, ago. 1999.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Ed. Record, v. 174, 2000.

SANTOS, Milton, SILVEIRA, María Laura. **O Brasil – O Território e Sociedade no início do século XXI**. Capítulo 1 – A questão: o uso do território. Pág. 19 – 22. Ed. Record. Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Edvaneide Barbosa. **Educação e reforma agrária**: práticas educativas de assentamentos do sudoeste paulista. São Paulo, Ed. Xamã, 2004.

VIEIRA, Márcia Aparecida Lima. **PRONERA: Vivências e Desafios da Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos**. Campinas, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_2513.pdf Acesso em: 10/08/2016

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: MOVIMENTOS SOCIAIS**UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO A PARTIR DOS ASSENTADOS
DE SÃO DOMINGOS DOS OLHOS D’ÁGUA NO MUNICÍPIO DE MORRINHOS
(GO)**

Adriana Maria da Silva

Universidade Estadual de Goiás – adrianasilva161@hotmail.com

Flávio Reis dos Santos

Universidade Estadual de Goiás – reisdosantos.flavio@gmail.com

RESUMO

As crescentes transformações socioeconômicas e o desenvolvimento do modo de produção têm provocado mudanças relevantes nos ambientes rural e urbano. Mudanças estas também percebidas no ambiente escolar. A educação no e do campo traz novas expectativas pedagógicas aos camponeses que carecem de políticas públicas que contemplem as suas necessidades e realidades. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é discutir sobre a educação no e do campo apontando as condições de vida dos camponeses que vivem no Assentamento São Domingos dos Olhos D’Água diante do fechamento da escola rural no local. Optamos por realizar uma pesquisa de campo de cunho exploratório com o emprego de análise quanti-qualitativa dos dados colhidos por meio de informações contidas em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, bem como, de informações decorrentes da aplicação de questionários constituídos por perguntas fechadas e abertas. Constatamos que a instalação da escola rural no Assentamento funcionou por 7 anos, atendendo o Ciclo I (1ª à 4ª séries, atual 1º ao 5º anos) do Ensino Fundamental. A escola rural teve as suas atividades encerradas em 2011, decorrência da política de fechamento das escolas rurais praticadas em nosso país nos últimos anos, que têm concentrado as suas preocupações e investimentos no transporte escolar.

Palavras-Chave: Movimentos Sociais; Reforma Agrária; Educação Rural, Transporte Escolar.

Introdução

As discussões sobre a educação rural no Brasil remete-nos ao estudo dos processos históricos que as caracterizaram, nos quais podemos observar que o esforço do governo em propor a educação rural desde o texto constitucional de 1934 perpassa uma visão dicotômica da educação formal, uma vez que essa educação veio de encontro à dinâmica capitalista nas áreas rurais, havendo a necessidade de implantação de uma política de contenção do êxodo rural.

Apesar de o Brasil ter sido considerado por décadas um país rural, esse aspecto tem mudado consideravelmente. Podemos dizer que o capitalismo implantado nas regiões

urbanas foi inserido no campo de modo significativo, causando modificações no modo de produção e vida dos indivíduos que compõem a população rural brasileira. Com isso, a educação no campo passou para educação do campo, e, conseqüentemente, a transformação da paisagem agrícola resultou no abandono desse sistema de ensino, causando certa urbanização na vivência de jovens e crianças que passaram a se deslocarem para as cidades mais próximas de suas localidades de residência para dar continuidade aos seus estudos.

Com a promulgação da Carta Magna de 1988⁶⁸, temos a disposição textual a indicação de que todos têm direito à educação, contudo, os estudantes do campo não têm, de fato, este direito assegurado, pois com o fechamento das escolas rurais precisam se deslocarem das mais diversas áreas rurais, diariamente, para estudar nas escolas urbanas. Constantemente, sofrem preconceitos e discriminação, sob o discurso de que o espaço urbano representa a modernidade e o espaço rural é visto como sinônimo de atraso.

Diante desse contexto, o que observamos é um elevado índice de evasão escolar, pois os sujeitos que habitam no campo deixam de comparecer às aulas tanto pela discriminação quanto em virtude das condições sociais que vão desde a falta de material didático até as péssimas condições do transporte escolar. Fato verdadeiro é que as populações camponesas carecem a cada dia de políticas públicas efetivas, que contribuam para seu desenvolvimento intelectual e profissional.

No Brasil a educação parece não ser prioridade e a inexistência de políticas públicas voltadas ao setor, nos remete a uma análise das causas e conseqüências do fechamento das escolas rurais, especificamente, a escola rural no Assentamento do Programa de Reforma Agrária São Domingos dos Olhos d'Água, no município de Morrinhos/GO.

Contextualizando a Educação no Campo

Os primeiros conhecimentos de toda criança estão ligados ao seu habitat. Os conhecimentos da criança rural estão ligados à vida na roça, mas os conteúdos oferecidos a ela pela escola tradicional partem do princípio de que, para ser culto, é preciso ser letrado, contanto com uma formação típica para os desafios do mundo urbano (BEZERRA NETO, 1999, p. 74).

⁶⁸ Constituição Federal de 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 ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A história da educação no Brasil tem tido importância secundária, desde sua implantação no período colônia até os dias atuais. A educação implantada para os sujeitos do meio rural na década de 1930, inserida num modelo econômico centrado no capitalismo, no qual os centros urbanos eram mais atrativos, como sinônimo de modernidade, despertou no homem do campo, visando melhores condições de vida, o desejo de deixar o meio rural, tendo início um processo migratório rumo aos centros urbano-industriais.

Santos (2016a) aponta a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural para conter o crescente fluxo migratório interno (1937), orientada pelas proposições do ruralismo pedagógico, que defendia a valorização do camponês em seu meio natural. Nas palavras de Bezerra Neto (2003), a expressão ruralismo pedagógico foi definida para expressar:

[...] uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo. (BEZERRA NETO, 2003, p. 11).

A ocorrência do êxodo rural, consequência do desenvolvimento do capitalismo, gerou uma série de problemas, dificuldades e carências às populações das grandes cidades, contribuindo para o aumento das tensões sociais em prejuízo, obviamente, da classe trabalhadora, visto que:

As relações sociais se realizam num processo desigual e contraditório do desenvolvimento do capitalismo na produção do espaço, ou seja, são relações de dominação, expropriação e exploração da parte dos capitalistas e proprietários de terras e de subordinação, resistência e libertação da parte dos trabalhadores. Uma das formas de dominação é o controle do espaço/tempo. (FERNANDES, 1996, p. 25).

Nesse contexto, surgem os movimentos sociais camponeses, que buscam a permanência na terra e a implantação de políticas educacionais para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, valorizando a sua pluralidade. Reivindicar do Estado o que esta faltando à comunidade campesina. Atribuindo o processo de colonização ao processo de urbanização no Brasil, suas características contribuíram para de forma significativas no modelo de sociedade urbana e rural.

Segundo Breitenbach (2001), o contexto histórico que marcou a educação para as populações rurais no Brasil sempre esteve associado ao modelo econômico e à satisfação de suas necessidades, visto que o nosso país:

[...] que foi colônia de exploração durante mais de 300 anos, o desenvolvimento de um sistema educacional não era considerado prioridade. Assim, as pessoas que exerciam as atividades agrícolas, encontravam-se em situação de desvantagem, não

podiam esperar políticas educacionais, pois não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar na terra (BREITENBACH, 2001, p. 117).

As políticas educacionais destinadas ao homem do campo, orientadas pelo discurso de inclusão social, via a necessidade de tirar o campo do atraso em que supostamente se encontrava em relação aos centros urbano-industriais, produziu um efeito inverso, pois essas políticas colocaram o campo em situação de inferioridade e subserviência à cidade. Freitas (2011, p. 37) salienta que a educação rural contribuiu para aumentar as desigualdades sociais no campo e “a educação rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo”.

O texto da Constituição Federal de 1988 traz a igualdade entre todos, assegurando o direito à educação em todos os níveis e modalidades. Partindo dessa premissa, foram criadas algumas diretrizes voltadas à educação no campo como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, estabelece em seu artigo 1º que a educação no campo compreende todas as etapas de educação desde a Educação infantil até a Educação profissional técnica e de acordo com o artigo 9º, a oferta de Educação do Campo deve obedecer a padrões mínimos de qualidade e estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais; a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, por sua vez, define as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A educação praticada no campo priorizou a permanência do homem no campo, na terra em atendimento às demandas capitalistas, na tentativa de evitar o êxodo rural, que estava ocasionando o inchaço dos centros urbanos, uma vez que as políticas educacionais descaracterizavam o camponês e valorizavam o sujeito da cidade.

Em oposição a esses discursos e posicionamentos em defesa do capital, Roseli Caldart (2002, p. 26) afirma que a educação do campo, proposta pelos movimentos sociais, em especial, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), assume as particularidades das comunidades camponesas, centradas no “vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos”.

A educação do campo remete as suas origens à realização, em 1997, do I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), promovido pelo MST com apoio da Universidade Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) dentre outras instituições da sociedade civil

organizada, proporcionando o debate acerca da educação para as populações camponesas (SANTOS, 2016b). No ano seguinte, ocorreu a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), gerido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) tem como objetivo:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p. 17).

Entendemos que é por meio dos movimentos sociais que a população se organiza para questionar as desigualdades, reivindicar seus direitos constitucionais, criando um núcleo de debate das questões de interesse comum com a participação dos sujeitos envolvidos no processo histórico da comunidade em que estão inseridos. Na apreensão de Saviani e Duarte (2012) a educação é imprescindível para fortalecer as ações e relações dos movimentos sociais, pois:

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se aí, a legitimidade da educação, que emerge então como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14).

Partindo desse pressuposto a educação vem de encontro ao anseio das populações do campo e a escola se transforma em bandeira na luta pelos direitos e promoção social. Em meio a este cenário que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra organiza as suas próprias escolas, “quer como lugar de formação de militantes, quer como forma de instruir (e educar) as crianças e os adultos, bem como influenciar nas escolas onde os jovens estudantes que pertencem aos seus assentamentos ou acampamentos estudam” (BEZERRA NETO, 1999, p. 73).

Orientada por uma concepção de que professor e aluno são companheiros e partilham ideais e ideais comuns, a educação para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra deve ser voltada para o camponês compreender as transformações que ocorrem na sociedade, integralizando escola e trabalho.

Caracterização do Assentamento São Domingos dos Olhos D’Água

O povoamento de Goiás acompanhou o início e desenvolvimento da atividade mineradora no Estado. Por meio das ações do Governo Federal, mais especificamente com a campanha Marcha para o Oeste (1938) que o Estado de Goiás foi efetivamente povoado e, posteriormente, com a implementação de políticas públicas de financiamento e concessão de incentivos e benefícios fiscais, contribuindo para o seu desenvolvimento econômico. Chaul

(2015, p. 29) argumenta que “em torno da imagem de decadência, vai girar todo o universo interpretativo acerca da sociedade goiana que transitou da mineração para a agropecuária”.

Fatores como a construção da nova capital Goiânia, a construção de Brasília, a construção da estrada de ferro da região sul em direção ao norte do país e maiores investimentos em infraestrutura, contribuíram para a modernização e desenvolvimento econômico de Goiás, resultado na ocorrência de grande fluxo migratório para o Estado, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 1950 e 2010.

Nesses trilhos, localizamos o município de Morrinhos, criado com a promulgação da Lei n. 826, de 24 de dezembro de 1887. A cidade é margeada pelo Córrego Maria Lucinda que se estende em direção ao antigo Largo do Rosário, daí segue:

[...] rumo ao Oeste, até a parte alta, próxima a um pequeno cemitério que já não existe. O outro lado a expansão verificou-se nas adjacências da Igreja, insuflando-se também em direção ao Oeste. A rua do comércio, hoje Rua Barão do Rio Branco estabelecia o limite da cidade neste setor. Possuía o mesmo comprimento que ainda apresenta hoje, embora com casas esparsas e dividia-se em quatro zonas: Centro, Brejo, Cerrado e Açude (VIEIRA, 1981, p. 16).

O nome Morrinhos foi escolhido em razão da existência de três acidentes geográficos que caracterizam a região: Morro do Ovo, Morro da Cruz e Morro da Saudade. A distância entre a cidade de Morrinhos e a capital do Estado de Goiás (Goiânia) é de 128 km e entre a cidade de Morrinhos e a capital do Brasil (Brasília) é de 336 km. De acordo com IBGE a estimativa da população para o ano de 2016 era que Morrinhos possuíam 45.000 mil habitantes, mas a realidade parece ter ultrapassado essa projeção, pois o município já conta com mais de 50 mil pessoas, sendo que 16% desse total residem no meio rural de 85% nas áreas urbanas.

No Assentamento São Domingos dos Olhos D'Água, a escola rural que esteve ativa desde 2007 foi fechada em 2001. O Assentamento ocupa a porção sudoeste do município de Morrinhos, é decorrência da instalação de um acampamento de 86 famílias de trabalhadores rurais que ocuparam a Fazenda São Domingos dos Olhos D'Água e lutaram por sete longos anos pela posse definitiva da terra, tomada em reforma agrária pelo Decreto Presidencial de 9 de outubro de 1997, dando origem ao Assentamento que preservou o nome da Fazenda, ou seja, “São Domingos dos Olhos D'Água”.

A educação sempre foi uma preocupação e objetivo primordial do grupo que ocupou a fazenda São Domingos dos Olhos D'Água, o processo de formação escolar das crianças e jovens teve início ainda na condição de acampados, a escola estava funcionando em uma casa da própria fazenda. Quando passaram à condição de assentados, a escola com apoio

da Prefeitura Municipal de Morrinhos, as atividades escolares eram realizadas na sede da fazenda, sendo ofertada a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1ª a 5ª série, atual 1º ao 5º ano).

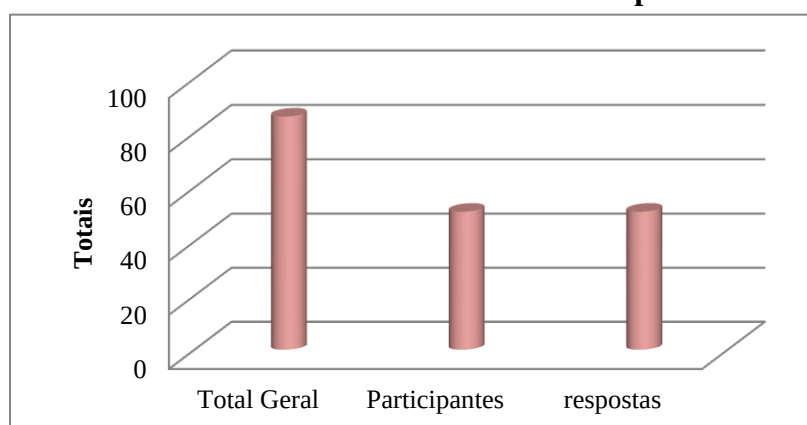
A escola necessária e possível para todos os sujeitos que advém do campo, na concepção de Miguel Arroyo (1997), deixando a ideia de excluídos e passando a se integrar à sociedade como indivíduos atuantes e participativos do processo ensino-aprendizagem é imprescindível para a sua transformação, na medida em que:

[...] pretendemos construir a escola possível para as classes subalternas, temos que a partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe, e para mantê-los nessa condição de classe (ARROYO, 1997, p. 18).

Os alunos que estudavam na Escola municipal São Domingos dos Olhos D'Água eram do próprio assentamento e de fazendas vizinhas. Com o passar dos anos, os alunos foram sendo transferidos para escolas da cidade de Morrinhos. O município difundiu uma ideia positiva para movimentar os alunos para as escolas da cidade como infraestrutura da escola, a educação oferecida na cidade era melhor do que aquela ensinada na escola local, inculcando nos pais o julgamento de que, realmente, a escola da cidade era melhor, a distância percorrida pelo aluno até a escola, entre outras.

Em meio a essa situação, procuramos identificar a percepção dos assentados referente ao seu lugar/espço de vivência e quanto ao fechamento da escolar rural. Somente foi possível conhecer os anseios dos sujeitos envolvidos no processo, a partir da aplicação de questionários. A pesquisa abrangeu a coleta de dados em 51 dos 86 lotes do assentamento. O Gráfico 1 traduz o percentual de participantes que responderam aos nossos questionamentos.

Gráfico 1 – Percentual de Participantes



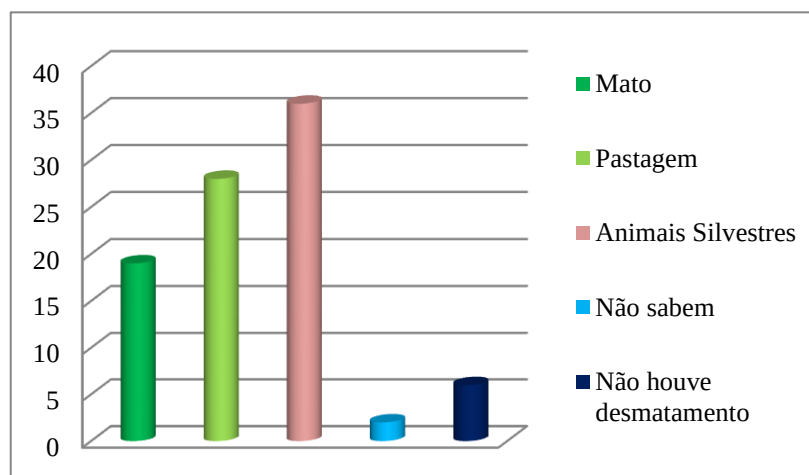
Fonte: Construção dos Autores (2016)

Os 51 entrevistados responderam o questionário de forma bastante satisfatória. Em relação à composição familiar apenas uma pessoa questionada mora/vive sozinha no Assentamento sem nenhum familiar, o restante possui em média de 4 a 5 pessoas vivendo por

lote. Os filhos que deixaram o Assentamento foram motivados pela busca de uma colocação no mercado de trabalho na cidade ou se casaram e foram embora para outras localidades. Não houve relato de nenhum caso que o filho partiu atrás de estudo, ou seja, de dar continuidade aos anos escolares.

Perguntamos aos assentados como era a fauna e flora quando os mesmos chegaram à Fazenda São Domingos dos Olhos d'Água (Gráfico 2).

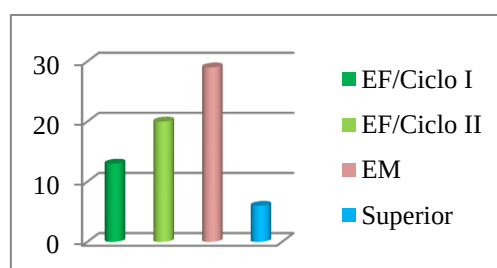
Gráfico 2 – Fauna e Flora Existentes no Assentamento



Fonte: Elaboração dos Autores (2016)

Dentre os entrevistados, 19 pessoas argumentaram que quando chegaram na região tudo era mato ou mata fechada, havia a necessidade de desmatar para que pudessem construir suas casas. De outra parte, 28 pessoas afirmaram que não houve necessidade de desmatar, pois boa parte da área tinha sido utilizada como pastagem. Ao serem questionados sobre a presença de animais silvestres na localidade, 36 pessoas indagaram que havia e ainda há registro desses animais: veado, cateto, lobo, onça, tamanduá, capivaras, antas e seriemas. Apenas 2 pessoas não souberam responder ao questionamento, pois ainda não estavam no Assentamento e, por fim, mais 6 pessoas inferiram que não houve desmatamento e que a vegetação permanece como estava desde o início da ocupação, ou seja, o processo de desmatamento e destruição da vegetação original é anterior ao processo de ocupação.

Gráfico 3 – Escolarização dos Filhos dos Assentados

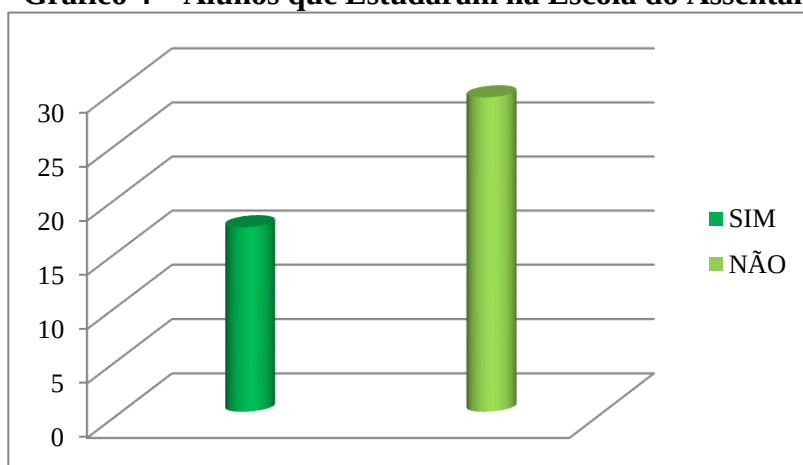


Fonte: Elaboração dos Autores (2016)

Ao questionar a escolarização dos filhos dos assentados tivemos as seguintes respostas: 13 alunos cursam/cursaram o Ensino Fundamental I, enquanto que no Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano) conta com 20 estudantes que o cursam/cursaram. A maior proporção foi constatada no Ensino Médio, onde 29 assentados que estão cursando ou cursaram este nível de ensino. Em relação à educação superior, apenas 6 estudantes chegaram a ingressar neste nível de ensino.

Quando foram questionados se os filhos estudaram na escola rural do Assentamento (Gráfico 4) obtivemos uma quantidade bem maior de filhos que não estudou no local de residência: 17 crianças frequentaram a escola rural do Assentamento e 29 se encaminharam para as escolas da cidade. A explicação fornecida pelos pais foi de que já havia a oferta de transporte escolar rural pelo município para as crianças em idade escolar.

Gráfico 4 – Alunos que Estudaram na Escola do Assentamento



Fonte: Elaboração dos Autores (2016)

Perguntamos ainda, como ocorreu o fechamento da escola do Assentamento e obtivemos um percentual de 100% de respostas, informando que a desativação da escola rural ocorreu por falta de investimento do poder público municipal quanto a infraestrutura, capacitação de professores, qualidade no material didático etc. Argumentaram também, que o ensino na escola rural era diferente (“mais fraco”) do ensino praticado nas escolas urbanas.

Considerações Finais

É possível afirmar com convicção, que o presente estudo nos possibilitou observar a real materialidade das condições da educação no interior do Assentamento São Domingos dos D’Água, propiciando uma melhor e maior compreensão da complexidade vivenciada pelos

assentados, uma vez que, historicamente, a escola do meio rural não teve como protagonistas os sujeitos envolvidos no processo educativo. Entendemos que a educação do campo se diferencia da educação urbana pelo fato de que a segunda não leva em consideração os conhecimentos e experiências que os alunos trazem de suas realidades campestinas e não oferece às crianças e aos adolescentes oportunidades para que se familiarizem com novas realidades, assim como, que tenham as suas experiências e cultura respeitadas, visto que ocorre uma desvalorização da vida no meio rural.

Constatamos que na época em que o acampamento foi instalado na Fazenda, as crianças e adolescentes das famílias que receberam os lotes de terra frequentavam escolas da região e somente em 2007 foi instalada uma escola rural para atender uma demanda de Ciclo I (1ª à 4ª séries, atual 1º ao 5º anos) do Ensino Fundamental no núcleo do Assentamento São Domingos dos Olhos D'Água, as demandas dos demais níveis de ensino eram atendidas em escolas da cidade. Lamentavelmente, a escola rural foi fechada em decorrência das políticas públicas de educação, praticadas em nosso país nos últimos anos, que têm concentrado as suas preocupações e investimentos no transporte escolar.

Referências

ARROYO, Miguel. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/banco-de-monografias-sobre-a-diversidade/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil>>. Acesso em 27 nov. 2015.

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

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 28 de nov. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 5 de ago. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Manual de Operações. Brasília, 2004. Disponível em: www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em 26 de dez. 2016.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A educação do campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 121, p. 116-123, jun. 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Volume 4. Brasília, 2002.

CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 4 ed. Goiânia: UFG, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Formação e Territorialização em São Paulo. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abri. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2484/2441>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo**. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/25072002pidoso.shtm>. Acesso em: 28 de nov. 2016.

SANTOS, Flávio Reis. Regulação e regulamentação da educação na legislação brasileira. In: SANTOS, Flávio Reis; ROTHEN, José Carlos (Orgs.). **Políticas públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos: Pixel, 2016a.

SANTOS, Flávio Reis. **Políticas públicas de educação no/do campo: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO**. 2016. 125f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016b.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

VIEIRA, Bruno José. **Morrinhos ao som da lira**. Goiânia: Oriente, 1981.

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS

**DESAFIOS ENFRENTADOS PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE ITAPEVA, SUA CONCEPÇÃO E EFETIVIDADE COMO
POLÍTICA PÚBLICA/ESTATAL.**

Selma Terezinha Barbosa
UFSCar
selmatbarbosa@ig.com.br

RESUMO

Neste trabalho pretende-se discutir os desafios enfrentados para efetivar a educação no campo no município de Itapeva externando a concretude de princípios da Educação do Campo, com a expectativa de contribuir no debate da Educação no/do Campo e também na construção do projeto político pedagógico da Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e sua efetividade como política pública/estatal.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da vivência como coordenadora pedagógica na Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) se encontra na Agrovila I, “território conquistado pela organização das famílias Sem Terra desde maio de 1984 dentro da Fazenda Pirituba do Projeto de Assentamento Pirituba II” (Venâncio, F. B., 2009, p. 12)⁶⁹ no município de Itapeva/SP. Este assentamento, assim como o MST, em 2016 comemorou 32 anos de luta pela terra. Conquistada à terra a luta se amplia, ou seja, criar as condições para garantir a permanência na terra com qualidade de vida. A implantação de uma escola é uma das primeiras preocupações das famílias na formação do assentamento.

A conquista por escola se concretizou com a implantação de 6 escolas localizadas nos seguintes espaços: na Agrovila I a Escola Municipal “Terezinha de Moura Rodrigues Gomes” (do berçário ao 5º Ano) junto à EM. “Franco Montoro” (6º ao 9º Ano) e Escola Estadual “Agrovila I (Ensino Médio)”; na Agrovila II há uma escola multisseriada do 1º ao 5º Ano; na Agrovila III existe um Centro Municipal de Educação Infantil (6 meses até 4 anos) e uma de 1º ao 5º Ano. Nas agrovilas IV, V e VI não há escola, mas os educandos/as estudam

⁶⁹ Sendo que em 1973 com o programa nacional de colonização criou-se o Projeto Pirituba I.

nos assentamentos ou bairros vizinhos. O Bairro Engenheiro Maia que se localiza dentro da Pirituba, mas não é assentamento, acolhe duas escolas atendendo desde Pré-escolar ao Ensino Médio onde aproximadamente 80% dos educandos/as são filhos/as de assentados/as. Este mapeamento demonstra que o direito a escola no campo tem avançado, no entanto como regulamenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no art. 3º “O poder público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico”, percebe-se pelo mapeamento apresentado que não existe escola técnica, mais se constata que estão atendidas a escolarização básica e infraestrutura dentro do próprio assentamento, pois permite iniciar a escolarização aos 18 meses de idade e concluir com Ensino Médio completo, garantindo o princípio da Educação no Campo.

DESAFIOS ENFRENTADOS PARA EFETIVAR A EDUCAÇÃO DO/OU NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ITAPEVA E SUA EFETIVIDADE PARA POLÍTICA PÚBLICA/ESTATAL.

A partir das conquistas inicia-se debate e luta pela efetivação da educação do/no campo, pois a Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, assim como as demais do Município de Itapeva seguem o currículo e a metodologia implantada pela Secretaria municipal de Educação, efetivados no Projeto Político Pedagógico do município não tendo o próprio, como prevê a LDB.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Os artigos 13 e 14 definem as incumbências docentes com relação ao projeto pedagógico.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

II – elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico do município de Itapeva houve pouca representatividade das escolas e comunidades do campo, constando apenas um pequeno texto que fala sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (CNE/CEB nº1. 3/04/02) e da quantidade de escolas na área rural do município que eram quinze na época da

elaboração do documento (2012) e hoje são quatorze, pois uma foi fechada e os alunos transferidos para outra unidade, sendo necessário o uso de transporte para chegarem à escola.

O documento institui a Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes como escola-piloto, devido às suas características específicas, localizada no assentamento (Agrovila).

O fato em nada muda a realidade desta unidade e nem das demais escolas situadas na área rural do município que sofrem com descaso do poder público e com a ameaça de fechamento e/ou redução do seu quadro de docentes e equipe de apoio.

Vivenciando os fatos compartilho com Arroyo, Caldart e Molina (2004) da seguinte opinião: a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Conforme Leite (1999);

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 dacidade. (anônimo) (LEITE, 1999 p.14).

As escolas do meio rural no Brasil foram construídas serodamente, e sem o apoio imperativo por parte do Estado para que se aprimorasse. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural; A educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891 (Brasil, 2002); fica evidente que na história da educação brasileira, o desprezo das elites dominantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais. De acordo com o GPTE instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/2003:

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p.7).

Apesar do descaso do poder públicos os educadores e educadoras do campo da Escola Terezinha de Moura está inserida em um Coletivo de Educação que ao longo dos anos concretizou diferentes iniciativas, práticas e ações para também avançar no princípio da Educação do Campo, voltado para a identidade da escola, entre elas, a participação por parte de militantes da comunidade, gestores e educadores em seminários, conferências e congressos de âmbito estadual e nacional como na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1997); no ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária) em 1998; quatro educadoras no VI Congresso Nacional do MST de 2014 e duas no Seminário Estadual das Escolas Itinerantes no Paraná em 2013. Outros facilitadores na escola é a presença de uma gestão (direção e coordenação) alinhada com o projeto da Educação do Campo, assim como a participação de quatro educadoras no curso de Especialização em Desenvolvimento Territorial, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos.

Mais recente, com a pressão do Coletivo de Educação e gestão da escola criou-se a comissão municipal da Educação do Campo para incluir seus princípios no Plano Municipal de Educação que foi discutido e elaborado seguindo as metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), onde três membros da escola foram integrantes.

O Plano Municipal de Educação também é um marco realizado e possibilitou a concretização de um diagnóstico da educação no campo do município de Itapeva bem específico por parte da comissão. O diagnóstico aplicado trouxe uma realidade de desconhecimento quase total da Educação do Campo, com exceção do coletivo de educadores da Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes.

Nos objetivos e metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação foi garantido que o papel da escola não é apenas ensinar e desenvolver o raciocínio lógico e cognitivo, mas sim, possibilitar aos educandos e educandas a construção de valores que lhes permitam entender as informações de forma mais abrangente. Pois:

A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdades de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. (ARROYO, 1982, p. 05).

Após aprovação do Plano pelo Legislativo Municipal percebe-se uma morosidade para que seja realmente efetivado, pois no discurso a Secretaria Municipal de Educação aprova, inclusive, no papel o apoio à implantação da Educação do Campo no município, mas na prática demonstra a intencionalidade de institucionalizar a Educação do Campo, sem

considerar a caminhada, identidade e protagonismo do movimento social e as especificidades das comunidades envolvidas.

Contudo, no momento todas as escolas do Município estão discutindo e elaborando sua proposta pedagógica, o que traz a luz o levantamento das suas fragilidades e potencialidades com a participação da comunidade escolar, pais e no caso da Escola Municipal Terezinha de Moura do movimento social (MST).

A importância desse momento também é histórica, pois o debate agora é para a implantação de uma educação do campo que leva a seguinte reflexão: que formação se quer para nossos alunos? O MST defende uma educação “adequada à cultura e a vida dos sujeitos do campo”.

O que segundo Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, em seu artigo “Educação do campo ou educação no campo?”

Mesmo sendo um dos movimentos mais importantes do Brasil a partir do último quarto do século XX, o MST em que pese reivindicar um caráter revolucionário, acaba assumindo posturas conservadoras, ao atribuir à educação uma função redentora dos males vividos por nossa sociedade. Seus dirigentes colocam num mesmo patamar a necessidade de se fazer a reforma agrária e o investimento na educação. Para o MST, a conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular. (NETO, 2010 p. 151)

Portanto é fundamental segundo Pistrak compreender “sem teoria revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (Pistrak, 2000, p 24). A classe trabalhadora deve dominar com muito mais maestria os conhecimentos que a burguesia, não se pode pensar em uma escola de primeira para a elite e uma escola de segunda para classe trabalhadora, garantindo aos proprietários dos meios de produção a continuidade na exploração da força de trabalho.

A partir do debate estabelecido pode-se perceber que o único consenso é com relação à qualidade do ensino, o que já é de suma importância, só que a qualidade do ensino não depende apenas de um coletivo de educadores comprometidos e engajados, depende de políticas públicas que sejam realmente públicas, visto como estas questões estão inerentes à situação educacional, por tanto, exigem políticas próprias e adequadas a esta realidade.

Ao tratar as especificidades das políticas públicas, a literatura consagrou-as como sinônimo de políticas implementadas pela ‘ação do Estado’; no entanto, são vistas, erroneamente, como aquelas políticas que visam ao interesse do público, quando, na verdade, elas visam aos interesses de setores da sociedade, sendo, portanto, ações para atender a interesses mais focalizados do que universais, ações mais ou menos organizadas, que conseguem colocar, na agenda do Estado, as suas demandas. Por isso, ao se desdobrar o tratamento do significado do público e do privado, vê-se que não existem políticas públicas no

sentidolato do termo, mas sim políticas estatais.(CESAR; NETO, ano 2016 p. 170)

Diante da citação de Sidiney Alves Costa e Luiz Bezerra Neto no artigo “Políticas públicas/estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade”, nos leva a seguinte reflexão: como garantir educação de qualidade para o campo e também para o meio urbano, todos pertencentes a mesma classe que é explorada pela elite deste país? Justifica-se a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo, que busca segundo Roseli Salete Caldart, em “Por uma Educação Básica do campo, nº 3”,

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. Foi assim que se começou a dizer no MST que se a *Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela educação de todos também é uma luta do MST...* (CALDART, ano 2000 p. 27).

Quando se analisa a realidade das escolas públicas do campo ou da cidade do município de Itapeva e no Brasil percebe-se a ineficácia das políticas públicas e o descaso do governo, todas se encontram em estado de falência, sem infraestrutura adequada, com professores maus pagos e com formação inadequada, alunos com pouco ou nenhum interesse em adquirir conhecimento influenciado pela cultura das elites que difundem o ter como instrumento de dominação da classe trabalhadora.

Todos esses aspectos demonstram a necessidades de uma luta unificada visando à totalidade e não apenas a educação do campo, porque fazemos parte da mesma classe expropriada ao longo da história pelo capital.

A educação é um direito social, que vem sendo negligenciado ao longo da história pelo poder pública a classe trabalhadora o que evidencia a luta de classes travada historicamente, regida pelas contradições sociais expressas nas relações de produção do sistema capitalista.

Nesse sentido o Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, em seu artigo “Educação do campo ou educação no campo?” nos trás a seguinte reflexão:

Como esse movimento não trabalha com uma visão de totalidade, passa-se a admitir a existência de um homem urbano e um homem rural, de uma mulher urbana e uma mulher rural, quando não de uma criança rural e de uma criança urbana. Daí a luta por uma escola do campo, diferente da escola urbana. Esta perspectiva nos leva a perguntar: quaisas concepções pedagógicas que são utilizadas para se buscar uma educação do campo e quais as matrizes teórico-filosóficas a embasam? (NETO, ano 2010 p. 152)

Devemos analisar as concepções pedagógicas que são utilizadas para se buscar uma educação do campo e quais as matrizes teórico-filosóficas para esquadriharmos respostas às inquietações e debates a cerca da educação no campo ou educação do campo. Quando se afirma:

(...) que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade (NETO, ano 2010 p.152)

Partindo da questão levantada pelo Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, em seu artigo “Educação do campo ou educação no campo?”, por que discutirmos um currículo diferenciado para as escolas do campo se nossas crianças têm o direito de terem os mesmos conhecimentos que os disponibilizados para a elite. Percebe-se a intencionalidade para formar mão de obra para os meios de produção e das políticas públicas/estatais para manter esses meios.

A importância desse debate aumenta na medida em que nos últimos anos tem aparecido na agenda de alguns movimentos sociais, sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre uma possível necessidade de se construir uma educação específica para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo”. (NETO, ano 2010 p. 152)

Não há necessidade de se construir uma educação específica para aqueles que vivem no campo, pois será que ao invés de garantir o seu direito aos conhecimentos produzidos pela humanidade se estaria renunciando esse direito como à história nos mostra?

Em presença desse debate o coletivo de educadores da Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes onde também não existe consenso com relação à educação do campo ou educação no campo vem aprofundando os seus estudos, lutas e debate com o objetivo de se construir uma proposta pedagógica que garanta a identidade dos sujeitos do campo e a aquisição de conhecimentos garantindo sua participação e inclusão na sociedade com igualdade de direitos, portanto é necessário que compreendam segundo Pistrak:

Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligados à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (Pistrak, ano 2000, p. 42).

Diante desse contexto é que a Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes desenvolve projetos de sustentação, de apropriação dos bens comuns (entre eles a água e a alimentação saudável) e participação ativa das mesmas produzindo conhecimentos. Estas ações estão longe de consolidarem uma prática pedagógica revolucionaria, pois para concretizar essa prática há necessidade de se mudar concepções, de se aprofundar na teoria que leve a uma prática revolucionaria.

Quando se aprofunda na análise da educação do campo proposta pelo movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST e busca compreender seus fundamentos históricos-filosóficos nos remete ao que diz Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto em seu artigo “Educação do campo ou educação no campo?”

Por não considerar a teoria como parte imprescindível da formação do concreto pensado, supervalorizando a prática tomada em seu aspecto fenomênico, individual e utilitarista, a educação do campo cai num pragmatismo exacerbado aproximando-se das tendências pós-modernas. Como o pragmatismo se orienta pela ênfase na sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo, dado que o que importa não é buscar as explicações da realidade, mas como viver melhor, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade, não há a necessidade do ser humano entender objetivamente a realidade, mas fazer opções de como interpretá-la segundo seus interesses, o que faz do pragmatismo um relativismo filosófico.(NETO, ano 2010 p. 153).

Ao supervalorizar as experiências na construção da proposta pedagógica das escolas do campo se esquece de que para transformar a realidade é necessário conhecer objetivamente a realidade. Partir da realidade do aluno é importante, mas é necessário entender essa realidade, de onde vem esse aluno, qual é a sua historia e a realidade dos nossos alunos é uma só, ela faz parte da classe trabalhadora, que apesar de assentado continua sendo expropriado pelo sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se podem desprezar as propostas educacionais defendidas pelos movimentos, pois segundo Roseli Salete Caldart em “Por uma Educação do Campo, Campo – Políticas Públicas – Educação” confirma-se que

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desdeos seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classetrabalhadora do campo, para a construção de outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implicana formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas,

necessárias asua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. (CALDART, ano 2008 p. 72).

Não há como negar o engajamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por uma educação que garanta a formação dos trabalhadores (as) do campo, conhecer seu posicionamento nos traz importantes reflexões com relação às políticas públicas destinadas a classe trabalhadora do campo que apesar de não serem realmente públicas e sim estatais proporcionou a formação de vários educadores da Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e de outros tantos pelo Brasil através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o que contribui para o debate com relação á formação necessária para classe trabalhadora que rompa com a dominação do capital como afirma Monica Castagna Molina em “Por uma Educação do Campo, Campo – Políticas Publicas – Educação”

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. (MOLINA, ano 2008 p. 27).

Esses aspectos são positivos e fazem muita diferença na reflexão, luta e construção do debate por uma educação do campo ou educação no campo, pois só através do conhecimento podemos questionar as estruturas sociais, escolares e as concepções pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Escola, Cidadania e Participação no Campo**. Brasília: INEP, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz, **Educação do campo ou educação no campo?**Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010-ISSN: 1676-Disponível<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf>. Acesso em: junho. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações Gerais**. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005. 52 p.

BENJAMIN, César. CALDART, Roseli Salete, **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n° 3. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. 54 p.

CALDART, Roseli Salete(et. al) (orgs.), **Campo - Políticas Públicas – Educação**. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n.º 7. Brasília: INCRA, MDA, 2008. 109 p.

COSTA ALVES, Sidnei. BEZERRA NETO, Luiz, **Políticas públicas/estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade**. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 38, n. 2, p. 165-172, Apr. -June, 2016 Disponível <<http://www.uem.br/acta>> Acesso em: junho. 2016.

ITAPEVA. (Município). Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Vol. I**: 2012. Itapeva, 2012. 235 p.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. 120 p.

MOLINA, Mônica Castagna(et. al) (orgs.), **Campo - Políticas Públicas – Educação**. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n.º 7. Brasília: INCRA, MDA, 2008. 109 p.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000. 224 p.

VENÂNCIO, Fábio Barbosa. **A criação do assentamento Pirituba II nos municípios de Itapeva/Itaberá-SP e a participação dos movimentos sociais no campo**. XIX Encontro nacional de Geografia Agrária, São Paulo, 2009, pp. 1-19.

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE
PIRACANJUBA/GO**

Natali Aristizabal Lancheros

Universidade Estadual de Goiás – nataliajuero@hotmail.com

Flávio Reis dos Santos

Universidade Estadual de Goiás – reisdossantos.flavio@gmail.com**RESUMO**

É preciso compreender a importância e a transcendência da implementação, viabilização e universalização da Educação Ambiental (EA) nas escolas rurais, tanto política pública quanto como ferramenta dinâmica para a emancipação das comunidades, onde se trabalham aspectos fundamentais como território, política, economia e sociedade, junto com enraizamento e reconexão com as tradições e a cultura, na perspectiva de ter uma vida digna e sustentável ecologicamente. O objetivo deste estudo é averiguar a existência da prática de políticas públicas de Educação Ambiental e a aplicação das Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério de Educação, pautadas pelo Programa Nacional de Educação Ambiental no Brasil para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) em escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO. Para realizar a pesquisa optamos por uma metodologia assentada na investigação-ação-participação, pois permite examinar as questões culturais para além do formalismo acadêmico em busca do equilíbrio investigativo com a utilização de formas combinadas de análises qualitativas e de pesquisas individuais e coletivas. As nossas investigações iniciais possibilitam afirmar que ao estudar a história da educação brasileira, podemos perceber que a educação no meio rural tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, não considerando o contexto em que as escolas estão inseridas, com suas relações sociais, ecológicas, políticas, culturais e territoriais. A pesquisa encontra-se em processo de investigação de campo (diagnóstica); mas temos observado significativa quantidade de problemas, não somente em relação à implementação da política pública e cumprimento das diretrizes curriculares de Educação Ambiental, mas também outras problemáticas, fiéis representantes à negação e negligência dos entes públicos ante ao direito de uma educação digna e de qualidade para as populações rurais.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Educação Rural; EA;**Introdução**

É preciso compreender a importância e a transcendência da viabilização, implementação e universalização da Educação Ambiental (EA) nas escolas rurais como política pública e como ferramenta dinâmica para a emancipação das comunidades campesinas, onde se trabalham aspectos fundamentais da vida das comunidades rurais, sobretudo, aqueles relacionados ao território, a política, a economia e as questões sociais que caracterizam o país e as suas diversas áreas rurais, articuladas sempre ao enraizamento e reconexão com as tradições culturais com vista à assegurar uma existência digna e ecologicamente sustentável.

Reconhecer as mudanças paradigmáticas na conscientização e reconexão dos estudantes no que diz respeito à Educação Ambiental nas escolas rurais no Brasil, está articulada ao reconhecimento da luta pela Educação Rural (ER)⁷⁰ de qualidade, inclusiva, diferenciada e coerente com os processos vividos pelas comunidades rurais, onde além de buscar as características para a Educação Ambiental Rural (EAR), deve se constituir em luta para o fortalecimento e construção de processos em prol dos direitos fundamentais das comunidades rurais caracterizadas historicamente pela submissão, marginalização e exclusão por parte de boa parte da sociedade e, sobretudo, pelo Estado.

Assim como a Educação do Campo (EC), a Educação Ambiental requer cada vez mais a atenção e preocupação do universo acadêmico, das comunidades locais e da sociedade em geral, a partir da realização de estudos que resgatem e ressaltem a sua importância socioambiental, política e cultural. Observamos que ainda são escassas as pesquisas que dizem respeito à implantação e verificação das políticas públicas, sobretudo, nas áreas rurais do Brasil. Portanto, entendemos que existe a necessidade de priorizar o empreendimento de tais investigações em o país, quer em nível municipal e estadual, quer em nível nacional.

Da compreensão da importância política, econômica, social, cultural e ecológica das políticas públicas para a Educação Ambiental, reiteramos, decorre a necessidade de verificar como estas estão sendo implementadas, bem como investigar se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) estão sendo praticadas nas escolas. Nesse contexto, empreendemos uma investigação-ação-participativa para verificar a aplicação da legislação em cinco escolas municipais rurais de Piracanjuba (termo indígena que significa peixe de cabeça amarela), localizadas na Bacia do Rio Paraná, no Estado de Goiás, situadas a 87 km da capital Goiânia. O município se estende por 2.405 km², numa altitude de 740 metros com clima tropical e suas coordenadas geográficas são as seguintes: Latitude 17° 17' 47" Sul e Longitude 49° 0' 38" Oeste (IBGE, 2016; PIRACANJUBA, 2016).

A viabilização, implantação e universalização das políticas públicas em Educação Ambiental, articuladas às DCNEA orientadas pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) em prol dos processos de conscientização, reaprendizagem e reconexão das comunidades rurais são indispensáveis para a transformação dos paradigmas e realidades dos sujeitos, na perspectiva de melhorar seu futuro e qualidade de vida, imbricados às questões territoriais, políticas, econômicas, sociais, culturais, bem como aos processos de

⁷⁰ Esclarecimentos sobre Educação Rural, Educação do Campo e Educação no Campo consultar: SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. In: BASSO; Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos/SP: Pedro & João, 2016b.

subsistência sustentáveis ecologicamente e ainda, para o fortalecimento e enraizamento das tradições das comunidades rurais.

Nesse contexto, é que se encontram os nossos objetivos: Geral: Investigar a existência de ações voltadas para a Educação Ambiental no município de Piracanjuba alinhadas aos objetivos do Programa Nacional de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA). Específicos: Identificar o conhecimento que os profissionais das escolas municipais rurais têm sobre o ProNEA e como esta política vem sendo implementada (ou não) no interior das unidades escolares no município de Piracanjuba/GO; Examinar se as escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO contemplam em seu currículo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA); Discutir a construção de estratégias que possam viabilizar a prática da Educação Ambiental em conformidade com Programa Nacional de Educação Ambiental e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Metodologia

Tendo em vista investigar a existência prática de políticas públicas de Educação Ambiental e a aplicação das Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério de Educação e pautadas pelo Programa Nacional de Educação Ambiental no Brasil para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º) nas cinco escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO, a saber: Escola Municipal de Educação Básica José Marcelino de Lima (Povoado José Marcelino de Lima); Escola Municipal de Educação Básica Urbano Pedro Guimarães (Fazenda Areia); Escola Municipal de Educação Básica Serra Negra (GO 217 – km 17); Escola Municipal de Educação Básica Modesto Antonio de Paula (Fazenda Maiada); Escola Municipal de Educação Básica Sérgio Honorato Silva e Souza (BR 153 – km 568 – Loteamento Dr. Rui Brasil); concentramos os nossos esforços na leitura, análise, interpretação e reflexão de documentos oficiais federais, estaduais e municipais sobre a temática, pois entendemos que tais “documentos constituem fonte rica e estável de dados e proporcionam uma melhor compreensão do problema” (GIL, 2007, p. 46-47).

Recorremos à literatura brasileira em busca de informações necessárias para realizar a sustentação teórica às nossas argumentações, visto que os artigos científicos e livros configuram as fontes bibliográficas por excelência e proporcionam ao pesquisador examinar um conjunto efetivamente amplo de fenômenos diretamente relacionados à temática estabelecida para o estudo (GIL, 2007).

Esclarecemos que a investigação conta a realização de três fases distintas: Formulação e Construção Teórica – revisão bibliográfica, contatos iniciais com os sujeitos da

pesquisa e redefinição do projeto de pesquisa caso haja necessidade; Campo – Coleta de Dados (Abordagem Qualitativa: Investigação-Ação-Participação): observação direta, realização diagnóstico, seleção sujeitos para as entrevistas, seleção sujeitos para os grupos focais, identificação das matrizes de problemas e análises de conflitos; Tabulação, Organização e Análise de Dados: organização informação por categorias de análises, sistematização da informação, triangulação dos resultados, análises e discussão de resultados por categorias.

Para realizar a pesquisa de campo, elegemos a investigação-ação-participação (IAP) como metodologia. Esclarecemos que a IAP surgiu do debate na época de auge da sociologia colombiana na década de 1960 (CALDERON; CARDONA, 2010, p. 2). Essa metodologia propõe uma cercania cultural com o propósito de superar o formalismo acadêmico em busca do equilíbrio investigativo, com a utilização de formas combinadas de análises qualitativas e de pesquisa coletiva e individual.

A investigação-ação-participação propõe também, combinar e acumular seletivamente o conhecimento que advém tanto da aplicação da racionalidade instrumental cartesiana como da racionalidade cotidiana das experiências dos sujeitos comuns, para pôr o conhecimento sentimento-pensante a serviço dos interesses grupos submetidos e explorados pelos poder do capital, sobretudo, aqueles que vivem e trabalham no campo (FALS BORDA, 1987 apud CALDERON; CARDONA, 2010, p. 3).

Segundo Selener (1997 apud BALCAZAR, 2003, p. 3) a investigação-ação-participação é “um processo pelo qual membros de um grupo ou de uma comunidade oprimida, coletam e analisam informações e atuam sobre seus problemas com o propósito de encontrar soluções e promover transformações políticas e sociais”⁷¹.

Fals Borda, Bonilla e Castillo (1972) complementaram e criaram uma formulação, na qual o método estava:

[...] baseado na inserção do investigador na comunidade a análise das condições históricas e a estrutura social da comunidade, o desenvolvimento do nível de consciência dos membros da comunidade, o desenvolvimento de organizações políticas e grupos de ação e o que eles chamaram de investigação militante, caracterizada por sua ênfase na solução de problemas e compromisso com a comunidade ou grupo (FALS BORDA; BONILLA; CASTILLO, 1985

⁷¹ “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (SELENER, 1997 apud BALCAZAR, 2003, p. 3).

apud BALCAZAR, 2003, p. 4)⁷².

Enfim, optamos pelo emprego da IAP, pois entendemos que constitui recurso importante para a compreensão do papel científico-social na tarefa de contribuir para diminuir as injustiças socioeconômicas, assim como promove a participação dos membros de grupo e/ou comunidades envolvidas na pesquisa em busca de soluções para as suas tensões, conflitos, problemas, necessidades em direção à conscientização e transformação de aspectos relevantes de suas vidas cotidianas.

Assim como, por sua possibilidade de gerar consciência sociopolítica entre os sujeitos participantes do processo, incluindo os investigadores e a comunidade. Também prevê um contexto concreto para involucrar os membros da comunidade no processo investigativo de forma tradicional como agentes de mudanças e não como meros objetos de estudo (BALCAZAR, 2003, p. 6).

Discussão

Para contextualizar a pesquisa e as reflexões, é preciso ter uma perspectiva histórica do direito à educação, pois a educação é inerente ao desenvolvimento humano e é parte integrante e essencial da vida do homem em e na sociedade (LUZURIAGA, 1984 apud MOURA, 2014). Suas origens, reflexões e estruturação remontam tanto à Antiga Grécia como à Antiga Roma. Desde aquela época tem se vivenciado diferentes processos em todo o mundo, com diferentes histórias de lutas, fracassos, frustrações, conquistas até atingir um momento histórico recente, no qual o direito à educação tem origem jurídica, com força de lei, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 26: Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no concernente à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deve ser generalizada; o acesso a os estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos (UNESCO, 2013. p. 17)⁷³.

No mesmo sentido, o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais de 1996, estabelece que:

⁷² “basado en la inserción del investigador en la comunidad, el análisis de las condiciones históricas y la estructura social de la comunidad, el desarrollo del nivel de conciencia de los miembros de la comunidad, el desarrollo de organizaciones políticas y grupos de acción y lo que ellos llamaron la investigación militante, caracterizada por su énfasis en la solución de problemas y el compromiso con la comunidad o grupo” (FALS BORDA, 1985 apud BALCAZAR, 2003, p. 4).

⁷³ “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (UNESCO, 2013).

Artigo 13: Os Estados constituintes do presente Pacto reconhecem que com o objetivo de lograr o pleno exercício de este direito [à educação]: a) o ensino fundamental deve ser obrigatório e acessível a todos gratuitamente; b) o ensino médio, técnico e profissional deve ser generalizado e ser acessível a todos, por quantos meios sejam apropriados e promover gradativamente a implementação progressiva do ensino gratuito; c) o ensino superior deve ser acessível a todos, sobre a base da capacidade de cada um (UNESCO, 2013, p. 18)⁷⁴.

Na mesma direção temos a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, que reitera o ordenamento equivalente ao Pacto de 1966, relacionado com a acessibilidade, gratuidade e obrigatoriedade dos diversos níveis educativos. Contudo, essa noção de escolaridade acessível, obrigatória e gratuita para a obtenção de um certificado de escolaridade é insuficiente (UNESCO, 2013).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em documento intitulado “Situação Educativa de América Latina e o Caribe: Para uma Educação de Qualidade para Todos em 2015”⁷⁵, há uma troca na visão da suposta necessidade de assegurar uma educação de qualidade como direito fundamental:

As políticas educativas e a comunidade internacional têm avançado em direção a uma redefinição do direito à educação como direito à educação. Isto implica – entre outras coisas – que receber uma educação de qualidade deve ser visto como parte do direito à educação. A Convenção dos Direitos da Criança estabelece alguns critérios “permanentes” para definir o direito a aprender ou a receber uma educação de qualidade: 1) desenvolver ao máximo possível as capacidades de cada indivíduo; 2) promover os valores consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos: igualdade entre as pessoas, o respeito à diversidade, a tolerância e a não discriminação na promoção do bem comum; 3) equipar os estudantes com capacidades e conhecimentos necessários para chegar a ser uma pessoa socialmente competente (UNESCO, 2013, p. 18)⁷⁶.

⁷⁴ “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho [a la educación]: a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) la enseñanza secundaria técnica y profesional debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno” (UNESCO, 2013).

⁷⁵ “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015”.

⁷⁶ “Las políticas educativas y la comunidad internacional han evolucionado hacia una redefinición del derecho a la educación como derecho a aprender. Esto implica –entre otras cosas– que recibir una educación de calidad debe ser visto como parte del derecho a la educación. La Convención de los Derechos del Niño y otros textos internacionales proporcionan tres criterios “permanentes” para definir el derecho a aprender o a recibir una educación de calidad: 1) desarrollar al máximo posible las capacidades de cada individuo; 2) promover los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación, la promoción del bien común; 3) equipar a los estudiantes con las capacidades y conocimientos necesarios para llegar a ser una persona socialmente competente” (UNESCO, 2013, p. 18).

Mais recentemente, em 1990 na Declaração Mundial de Educação Para Todos, estabeleceu a necessidade de que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso à educação, sendo considerada como um direito fundamental que permite satisfazer as necessidades de aprendizagem e inserção na sociedade, reafirmada pelo Marco da Ação de Dakar no ano 2000, onde foram (re)estabelecidos os objetivos de Educação para Todos para 2015 (UNESCO, 2013).

Além da ação e mediação da UNESCO, fazem parte desse processo, mediante a participação e intervenção, entidades como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização dos Estados Americanos (OEA), todas sob o financiamento do Banco Mundial (BM). A união destas instituições põe em prática todas as estratégias necessárias para o investimento na promoção do desenvolvimento econômico dos países capitalistas, sobretudo dos periféricos, em prol das grandes potências, “passando a integrar em caráter definitivo as agendas de governo das mais diversas nações do mundo, dominadas pelo racionalismo e eficiência tecnocrática, na determinação das políticas e administração da educação pública” (PIRES, 2005 apud SANTOS, 2015, p. 205).

Compreendemos que a criação, proclamação e administração da educação como direito fundamental por essas instituições e em uma educação para todos, incluindo as comunidades rurais, constitui uma via de mão dupla para os países periféricos do capitalismo e, portanto, o Brasil. Santos (2015) apresenta algumas reflexões sobre as orientações do Banco Mundial, na extensão que:

[...] exprimem os paradigmas que consubstanciam as demandas de transformação produtiva assentada na denominada equidade, tendo em vista elevar os níveis de qualidade e eficiência da educação mediante a instituição de uma série de reformas na organização, estrutura e gestão da educação básica; reorganização da estrutura educacional em nível superior, na arrecadação de recursos materiais e financeiros adequados, na autonomia financeira e administrativa, na concentração dos esforços nos princípios de equidade e qualidade da educação (SANTOS, 2015, p. 247).

Assim, direcionado pelos princípios tecnocráticos, justificado numa análise entre a relação custo e benefício, e, priorizando as demandas do mercado e do saber como bem privado, as recomendações do Banco Mundial satisfazem as necessidade de ajuste (econômico e fiscal), dos países periféricos, sob interesses de países capitalistas (SANTOS, 2015). Entretanto, a existência e a materialização de todos esses processos implicam a obrigatoriedade dos governos e dos entes públicos para efetivar a sua execução.

Articulando as temáticas, faz-se pertinente ressaltar as lutas em defesa de educação

de qualidade para os sujeitos que vivem no meio rural, iniciadas nos 1980 com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), especialmente, pela materialização da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – organizada pelo MST em conjunto com a Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em Brasília, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, para a criação do Movimento Por Uma Educação do Campo (SANTOS; BEZERRA NETO, 2016a).

A partir dessa época surgiram vários movimentos que intensificaram a importância e demonstraram a relevância da luta por uma educação que contribua para a liberdade nos processos de transformações paradigmáticas das realidades destes sujeitos em prol de uma melhor qualidade de vida garantindo os direitos fundamentais de suas comunidades (BEZERRA NETO, 2010).

Tendo claro que a educação é a base e/ou a principal ferramenta das comunidades para sua emancipação, reiteramos que é preciso uma educação que esteja presente as lutas sociais, a conscientização e formação dos sujeitos tanto de seus territórios como de seus processos políticos, sociais, culturais e ecológicos. Incluir e compreender a história, as memórias, as tradições e culturas dos sujeitos, reconstruindo a identidade e sua legitimidade, resgatando a importância da luta pela terra e todos os serviços ecossistêmicos são fundamentais para assegurar o direito de uma vida digna com soberania e seguridade alimentar, ambiente são, acesso e utilização das novas tecnologias que estejam associadas à sustentabilidade para a reconstrução de uma relação sustentação entre a comunidade e a natureza. A vinculação de um conjunto de lutas pela transformação das condições sociais da vida no meio rural tem seu início, fundamentos e empoderamento no seio da educação (BEZERRA NETO, 2010).

Portanto, a educação constitui a base para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de seus protagonistas e para construção de uma participação crítica e efetiva, para a incorporação de responsabilidades individuais e coletivas solidárias e satisfação das necessidades básicas dos sujeitos, tendo em vista o desenvolvimento do capital humano e social (BEZERRA NETO, 2010).

Nesse sentido, não podemos incorrer em erro de concentrar a nossa apreensão da Educação Ambiental nos limites de um único conceito, pois estaríamos simplificando a sua dinâmica, complexidade, magnitude e importância na sociedade contemporânea, estaríamos mesmo reduzindo o nosso entendimento a uma concepção de que:

[...] a educação ambiental foi reduzida a um processo geral de conscientização cidadã, à incorporação de conteúdos ecológicos e ao fracionamento do saber ambiental a uma capacitação aligeirada sobre problemas pontuais, nos quais a complexidade do conceito de ambiente foi reduzido e mutilado (LEFF, 1999, p. 125).

Assim sendo, precisamos voltar a nossa atenção para a expressão de significados mais complexos, reconhecendo os mais dinâmicos e coerentes com a realidade latino-americana. A Conferência Sub-Regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária, realizada em Chosica no Peru (1976) especifica que a Educação Ambiental é:

[...] a ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação (Conferência Sub-Regional de Educação Ambiental, 1976 apud BRASIL/MMA, 2016).

A Conferência Intergovernamental de Tbilisi, capital da Geórgia em 1977, por sua vez, defende que a Educação Ambiental deve ser entendida como:

[...] um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida. (Conferência Intergovernamental de Tbilisi, 1977 apud BRASIL/MMA, 2016).

Michèle Sato e Isabel Carvalho (2005), de sua parte, argumentam que a Educação Ambiental constitui luta política, compreendida em seus aspectos mais efetivos de transformação, sendo:

[...] aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações; que acredita que mais do que conhecimento técnico-científico, o saber popular igualmente consegue proporcionar caminhos de participação para a sustentabilidade através da transição democrática (SATO; CARVALHO, 2005 apud BRASIL/MMA, 2016).

A substância e significado de Educação Ambiental para Patrícia Mousinho (2003) representa em si, um processo que tem por objetivo:

[...] despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, garantindo o acesso à informação em linguagem adequada,

contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais. Desenvolve-se num contexto de complexidade, procurando trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social, assumindo a crise ambiental como uma questão ética e política (MOUSINHO, 2003 apud BRASIL/MMA, 2016).

Além dessas definições, outras foram construídas no transcurso dos anos numa diversificação de significados adotando diferentes discursos e correntes de maneiras de conceber e de praticar a educação ambiental, uma vez que as suas práticas ainda se apresentam em uma perspectiva conservadora (FERRARO JUNIOR, 2007, p. 77). Contexto que nos leva a refletir que a importância do entendimento da educação ambiental não deve se restringir a uma prática educativa singular ou como uma disciplina, mas como uma ciência complexa e multidisciplinar (MELLO; TRAJBER, 2007, p. 104).

A Educação Ambiental crítica, vista como sinônimo de outras denominações, ou abordagens se caracteriza por ser uma prática social histórica que:

[...] necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. [...] Além, reconhece que nos relacionamos por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza (MELLO; TRAJBER, 2007, p. 64).

Entendemos, portanto, que a complexidade dessa educação engloba natureza, sociedade, ser humano, escola e ensino, contraindo pontes e saberes transdisciplinares que implicam estipular um movimento para que possamos pensar e agir “sobre elementos micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico) e sobre aspectos macro (política educacional, relação educação-trabalho-mercado, diretrizes curriculares etc.)” (MELLO; TRAJBER, 2007, p. 69).

Além da problemática marcada pela ausência de uma educação rural de qualidade, digna e reconhecida como direito fundamental dos indivíduos e das comunidades, a Educação Ambiental não é conhecida e/ou entendida desde a sua complexidade, interdisciplinaridade e sua capacidade de abarcar problemáticas ecológicas, econômicas, sociais, políticas, territoriais etc.

Considerações Finais

Nossas investigações iniciais nos permitem afirmar que ao estudar a história da educação brasileira, podemos perceber que a educação rural e a educação ambiental têm sido

tratadas pelo poder público com políticas compensatórias, não tendo em conta o contexto em que as escolas estão inseridas, com suas relações sociais, ecológicas, políticas, culturais e territoriais. “As políticas educacionais tratam a educação urbana como parâmetro a ser seguido e a rural como adaptação da primeira” (MELLO; TRAJBER, 2007, p. 63).

A desvalorização, a submissão, a marginalização e a invisibilidade das áreas rurais comparadas às áreas urbanas, ainda se fazem muito presentes nas mais diversas regiões do Brasil. As crianças e adolescentes que moram no meio rural, por exemplo, quando têm a possibilidade de ingressar nas instituições educativas são obrigadas a se deslocarem para a cidade, pois um sistemático fechamento das escolas rurais tem caracterizado parte das políticas públicas de educação brasileiras⁷⁷.

Esses estudantes são submetidos a aprender disciplina e instruções básicas para aumentar o exército de força de trabalho de reserva, centrada em aspectos técnicos – no máximo – em detrimento dos conhecimentos amplos – manual e intelectual –, fundamentais para mudar suas vidas, realidades e futuros. Os conhecimentos compartilhados no interior da escola precisam ultrapassar os limites dos conceitos de superioridade do meio urbano sobre o meio rural, que influenciam no processo de esvaziamento das áreas rurais; bem como ultrapassar os limites da cultura urbana, que não oferece aos rurícolas possibilidades de uma vida digna ou tão pouco asseguram os seus direitos legais fundamentais, como o acesso, ingresso e permanência em escola pública, gratuita, próxima de sua residência e de boa qualidade (SANTOS, 2016).

Neste processo, emergem os movimentos populares e sociais, que lutam por uma educação de qualidade, especialmente, para as populações rurais ou do campo; estes movimentos estão ligados ao fortalecimento do empoderamento político, social, econômico e territorial. Portanto, faz-se necessária a compreensão da história, das memórias, das culturas e tradições dos sujeitos para que possamos reconstruir a sua identidade e legitimidade, resgatando a importância da luta pela terra e todos os serviços ecossistêmicos nela incluídos, tendo claro que a vinculação de um conjunto de lutas pela transformação das condições sociais da vida no campo tem seu início, fundamentos e empoderamento na educação (BEZERRA NETO, 2010).

Na articulação entre a crise ecológica e a atual crise sócio-político-econômica brasileira, é essencial a implantação, acompanhamento, verificação e fiscalização de uma

⁷⁷ SANTOS, Flávio Reis. Políticas públicas de educação no/do campo: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO. 2016. 128f. Relatório (Estágio Pós-Doutoral em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

Educação Ambiental inclusiva, diferencial e coerente com o meio rural para a emancipação dos sujeitos do campo – conforme afirmamos anteriormente –, uma vez que, boa parte das políticas para a área em todo o mundo – tanto em países desenvolvidos ou não –, destinadas às escolas e centros educativos obedece às orientações e demandas do capital, onde se manipula a informação aos estudantes de acordo com a sua classe social e necessidades do Estado e da burguesia (BEZERRA NETO, 2010).

Reconhecendo que a crise atual resulta de um mesmo modelo de desenvolvimento capitalista que se afirma pela concentração econômica e exclusão social, pela degradação da natureza e do homem, que trazem consigo riscos socioambientais que fragilizam as instituições democráticas com padrões utilitário-individualistas (FERRARO JUNIOR, 2007, p. 338).

Precisamos reconhecer a Educação Ambiental não como uma simples parcela compartimentada do ensino ou disciplina isolada, mas como uma ação educativa e de luta, uma ação transcendente e relevante que acompanha a interdisciplinaridade e sua complexidade em direção à proclamação dos direitos fundamentais e emancipação das comunidades rurais com responsabilidade socioambiental, sustentável e em permanente reconciliação com o planeta.

Nesse sentido, entendemos que por meio da investigação das diversas instâncias e segmentos governamentais e privados, da pesquisa, da consciência e dos esforços acadêmicos, bem como da participação da sociedade em sentido amplo, orientada por uma Educação Ambiental consistente e efetiva, que aponte os reais problemas enfrentados na atualidade e indique medidas e ações possíveis e executáveis para, pelo menos, amenizar a degradação do planeta.

Essa pratica educativa ambiental precisa ser efetivamente realizada a partir dos anos iniciais da formação escolar, somente assim se fará possível promover mudanças no atual cenário crítico de destruição dos meios e recursos naturais. A nossa expectativa com a finalização de nossas investigações, análises e reflexões sobre a verificação da implantação das políticas públicas associadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental nas escolas municipais rurais de Piracanjuba/GO, venha significar em futuro próximo, uma possibilidade, um instrumento, ou uma estratégia viável para o fortalecimento da luta em prol da preservação e dignificação das comunidades rurais e da preservação do planeta.

Referências

BALCAZAR, Fabricio. Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y

dificuldades de implementação. **Fundamentos em Humanidades**, v. 4, n. 7-8, p. 59-77, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? Revista **HISTEDBR**, Campinas, n. 38, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2016.

BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis. Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. In: BASSO; Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos/SP: Pedro & João, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução CNE/CP 2/2012. Brasília/DF: Diário Oficial da União 18 de junho de 2012.

BRASIL. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1931**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Conceitos de educação ambiental**. Brasília/DF: MMA, 2016. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

CALDERON, Javier; CARDONA LOPEZ, Diana. Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. **I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América Publicación**. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ciudad de Buenos Aires. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Volume 2. Brasília: MMA/DEA, 2007. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros_2.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**: Goiás/Piracanjuba. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=521710&search=goias|piracanjuba>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MELLO, Soraia Silva; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília/DF: MEC/MMA/UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

PIRACANJUBA (GO). Portal Prefeitura Municipal. **História da cidade**. Disponível em: <<http://www.piracanjuba.go.gov.br/site/historia.html>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

SANTOS, Flávio Reis. **Capitalismo, Tecnocracia e Educação**: da Utopia Social

Saintsimoniana à Economia Neoliberal Friedmaniana. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Flávio Reis. **Políticas públicas de educação no/do campo**: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO. 2016. 128f. Relatório (Estágio Pós-Doutoral em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. In: BASSO; Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos/SP: Pedro & João, 2016b.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas para a educação rural: da ausência à regulamentação do Programa Nacional de Reforma Agrária. In: SANTOS, Flávio Reis; ROTHEN, José Carlos (Orgs.). **Políticas públicas para a educação no Brasil**: entre avanços e retrocessos. São Carlos: PIXEL, 2016a.

UNESCO. **Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CNBC)**. Brasília/DF: MST/UNB/CNBB/UNICEF/UNESCO, jul. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015**. Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), 2013; p. 209. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS

**EDUCAÇÃO NO CAMPO COMO FORMA DE COMBATE A PLURIATIVIDADE
NOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS RURAIS.**

Ireni Bento dos Santos-

Universidade Federal de São Carlos. Email: Ireni_ufscar@hotmail.com

Umberto Macedo Sousa Cardoso-

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras de
Araraquara. Email: umbercta@hotmail.com

Viviane Aparecida Ribeiro de Almeida –

Universidade Federal de São Carlos. Email: vivyalmeida@yahoo.com.br

RESUMO

Ao falar da Educação do Campo não se pode acreditar que é uma continuidade da Educação Rural, proposta de cima para baixo, de cunho excludente. Distinguir a diferença destes conceitos é de suma importância, já a Educação do Campo é uma proposta vinda de movimentos sociais ligados ao campo de baixo para cima, com o intuito de acabar com o modelo educacional rural. Os movimentos sociais buscam a cultura como modo de vida, relação com a produção, tempo e espaço, meio ambiente, organização da família e do trabalho. Nesta perspectiva que a Educação do Campo começou a ganhar força no sentido de incluir a educação e suas políticas norteadoras. Para tanto a justificativa deste artigo em relação a educação do campo e a pluriatividade é uma lacuna aberta nas políticas públicas. Ao longo das últimas décadas o Brasil vem sofrendo diversas transformações, inclusive com as políticas pública e muda assim o cenário dos Assentamentos, pois a implantação dessas políticas não são suficientes, cria-se nesse meio a pluriatividade como uma variante importante para analisar o grau de eficiência e efetividade destas políticas e a educação está literalmente ligada. Tais mudanças fomentam a educação do campo que os movimentos sociais reivindicam porque inclui no saber plantar, colher e escoar, pois é através desses saberes que se efetiva a vida no campo com qualidade. Portanto o objetivo deste trabalho é fazer apontamentos dessas lacunas entre a educação do campo que é reivindicada pelos movimentos sociais e em cima dessa perspectiva pensar na pluriatividade que vem ao longo dos anos mostrando que o homem do campo recorre a ganhos fora dos assentamentos por não ser efetiva as políticas públicas existentes para os assentados. A metodologia usada no trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, iniciada por uma análise de leituras relacionadas a Educação do campo, Políticas Pública/estatal, Pluriatividade e Juventude rural. O elo entre as temáticas e os autores contribuíram com o exercício da reflexão. Por não depender de quantidade, a pesquisa foi de cunho qualitativo dependeu apenas dos apontamentos dos elementos significativos do tema.

Palavras-chaves: Educação do campo; pluriatividade; assentamento rural.

POLITICAS PUBLICA VOLTADAS PARA OS ASSENTAMENTOS

No manual do Ministério do Desenvolvimento Agrário foi possível localizar algumas Políticas Públicas como: Programa de Agricultura Familiar – Pronaf; Programa de Aquisição de Alimentos – PAA; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; Programa de Reforma Agrária, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico - PRONATEC, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Para tanto a implantação destas políticas públicas não estão sendo suficientes precisa ser repensada ou pensada junto com os protagonistas do campo.

A agricultura no Brasil vem sofrendo grandes transformações políticas, sociais e tecnológicas nas últimas décadas. O enfraquecimento do regime militar e o fortalecimento de movimentos sociais a favor da reforma agrária ao longo da década de 1980, favoreceu o surgimento de vários projetos de assentamentos rurais com o objetivo de trazer, de volta, para o campo as famílias marginalizadas com a intensa mecanização agrícola. Observa-se uma maior preocupação pelos formuladores de políticas públicas a respeito da elaboração de programas e políticas que visem o fortalecimento da agricultura familiar, graças a suas múltiplas funções benéficas ao desenvolvimento social, econômico, ambiental, local. Tão importante quanto a implantação de políticas em prol da agricultura familiar é a avaliação destas, considerando este pensamento, as atuais pesquisas apontam o fenômeno da pluriatividade como uma variante importante para analisar o grau de eficiência e efetividade destas políticas.

As análises, com foco na pluriatividade⁷⁸ da agricultura familiar nos projetos de assentamento, nos dão a capacidade de identificar as atividades agrícolas e não agrícolas, que contribui ou não ao fortalecimento deste setor tão importante para a produção de alimentos.

Os projetos de assentamento rurais possuem um papel muito importante na sociedade, eles assumem várias funções que vão além da produção de alimentos, tais como preserva a identidade cultural, combate ao desemprego, embeleza a paisagem com a policultura e preocupa-se com a preservação ambiental, fator crucial nos tempos de hoje. Esta multifuncionalidade mais que justifica um olhar mais atento à realidade dos projetos de

⁷⁸ A pluriatividade esta referente à diversificação das fontes de renda acessadas pelos agricultores e suas famílias pela defasagem das políticas pública.

assentamentos rurais e a busca, por parte do poder público e até das comunidades locais, pela continuidade destes benefícios ambientais e humanos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA também precisa ser levado em consideração pelo poder público que possui o poder melhorar a efetividade, a eficiência e a continuidade dos projetos nos assentamentos. Porém encontra-se mal estruturada e desorganizada, cabendo ao poder público promover a adequação da educação oficial à realidade dos jovens agricultores, que tendem a abandonar o campo, por falta de estímulos nas atividades rurais, que crie uma identidade com a terra, que lhes apresentem a importância da agricultura familiar. Pois a Educação do Campo precisa ser “efetivada fielmente” de acordo como os anseios do homem do campo para assim resultar no bom andamento dos Assentamentos como implantação de políticas pública que obtém resultados positivos para não precisar recorrer a pluriatividade.

De acordo com Costa e Neto (2016) “Estado é instrumento político nas mãos de uma classe dominante, para a qual o ‘público’ não passa de uma abstração, que faz referência ao próprio Estado”. Compreender que a lacuna da efetivação da educação esta ainda sobre o poder do estado que camufla ao falar de políticas públicas quando diz ser esse um interesse comum. Ainda ressalta os autores Costa e Neto (2016) “Com essa reflexão, conclui-se o que tem sido tratado como políticas públicas nunca foram públicas” por se tratar de interesses do estado. Portanto a luta por uma Educação de qualidade no campo ainda não está efetivada de forma concreta.

A PLURIATIVIDADE NOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS AGRÍCOLAS

A *pluriatividade*, muito se assemelha à *multifuncionalidade*, na verdade a *pluriatividade* está dentro do universo da *multifuncionalidade*. A *multifuncionalidade* aborda a várias funções que a agricultura familiar assume para si, tais como produzir alimentos de qualidade, diminuir a superpopulação das áreas urbanas, diminuir o desemprego, preservar o meio ambiente, entre outras (GAVIOLI, 2011). Já a *pluriatividade* caracteriza as várias atividades não agrícolas geradoras de renda, realizadas em combinação com a agricultura, no sentido estrito da palavra (GAVIOLI, 2011).

Os projetos de assentamentos rurais se configuraram em políticas públicas de reforma agrária, ou seja, política de redistribuição de terras a trabalhadores, formando pequenos grupos de agricultores familiares, empenhados em produzir alimentos para sustento próprio e o excedente suprir o mercado das cidades. Porém ao analisarmos esta política pública

percebemos que há muito mais atividades dentro do projeto do que apenas a produção de alimentos, atividades essas também remuneratórias. Geralmente, o titular do lote, normalmente o pai da família, se ocupa com as atividades rurais, utilizando-se, geralmente, de poucas técnicas de produção e gestão, porém a remuneração apresentada não é suficiente para sustentar a família durante todo o ano, surge então a necessidade de complementar a renda nas entressafras, as vezes, o pai tem que trabalhar por tempo determinado em outras unidades rurais. A mãe, se vê na necessidade de produzir artesanato e/ou alimentos processados e/ou industrializados para a venda ao consumidor final, em feiras ou entregas na cidade, ou até tendo que trabalhar fora, como faxineira, entre outros. Já os filhos e filhas, não contentes com esta realidade, quando menores de idade se veem na obrigação apenas de estudar, muitos poucos se interessam pela atividade rural, e assim que completam a maior idade buscam emprego com carteira assinada nas agroindústrias, indústrias e comércio das cidades vizinhas, as vezes até se profissionalizam para tal, e ajudam os pais fornecendo-lhes parte desta renda (SILVA, 2015).

Sendo assim, fica claro que a família não consegue viver apenas da atividade rural, as vezes por falta de crédito para investimentos, ou falta de técnicas de cultivo e gestão obtendo maiores produtividades e consequentemente mais lucro.

Alguns especialistas acreditam que a pluriatividade pode ser um fenômeno positivo para os projetos de assentamentos rurais, outros acreditam que a pluriatividade pode acarretar uma baixa efetividade e uma descontinuidade a estes projetos.

A respeito da baixa efetividade dos projetos de assentamentos rurais, destaca-se a falta de assistência técnica que ensine e oriente o agricultor familiar a obter maiores rendimentos financeiros através de maiores produção e produtividade (OLIVEIRA; TAVEIRA, 2008). O agricultor familiar, predominante nos projetos de assentamentos rurais são pessoas que, graças as dificuldades enfrentadas, possuem baixa escolaridade, muita dificuldade em manejar a terra. A esperança poderia partir dos jovens, se eles buscassem esta capacitação profissional, pois possuem uma base escolar melhor, mas no geral não é o que acontece.

Já a continuidade dos projetos de assentamentos é comprometida principalmente pela necessidade do jovem ter que sair do lote em busca de emprego para complementar a renda da família (DOTTO, 2011). Este jovem ao analisar a situação, precária, que vive acredita que a cidade lhe garantirá um futuro melhor, onde perde suas esperanças e desiste das atividades rurais. O maior atrativo para os jovens diante da vida urbana se resume na questão financeira, segundo Dotto (2011), sendo assim, se os jovens obterem uma boa rentabilidade com a atividade rural, tenderiam a permanecer nos assentamentos.

E no que se refere a questão da continuidade dos projetos de assentamentos agrícolas, que a educação do campo assume um papel importante. Estes jovens que largam as atividades rurais ou pretendem largar, em maior parte dos casos, receberam uma educação básica personalizada no sociocentrismo, onde uma determinada classe social predomina, etnocentrismo onde é definido o padrão etno a ser admirado, e urbanocentrismo, que faz com que o jovem do campo se sinta pormenorizado diante dos jovens da cidade, que é o modelo de socialização educacional preestabelecido pelo governo, com pensamento capitalista, que atende as necessidades dos habitantes das áreas urbanas (LOPES, 2006). Vendo dessa forma fica claro entender a importância de uma educação no campo.

DIREITO A EDUCAÇÃO

Para Caldart (2012, p.222) “Hoje, no Brasil, o reconhecimento normativo do direito humano à educação está consolidado. Contudo, a sua realização plena está longe de acontecer”, o direito a educação é ofertado por lei, mas a garantia da qualidade e até mesmo do acesso estimulou movimentos sociais agirem, em busca mecanismos que proporcionem melhores condições de formação e vida para estes sujeitos.

Ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, estes sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, etc. Os movimentos sociais têm sido espaços de organização destas lutas e de formação destes sujeitos (CALDART, 2000, p.6).

Um avanço considerável para a população residente no campo foi no setor de educação que desde 1998 vem sendo proposta e pensada para a população que vive no campo. Indispensável abordar brevemente as políticas públicas que permeiam essa luta.

De acordo com Costa e Bezerra Neto (2016, p.166) 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, termo este utilizado como bem comum. Política não é um assunto tratado nas décadas atuais, mas datado de séculos atrás, e que nos remete formas de “organização, administração ou direção do Estado”.

Compreende-se que a política está relacionada ao poder do Estado e a manutenção da ordem, busca concentrar o poder nas mãos de poucos, com o objetivo de minimizar os conflitos e estabilizar a sociedade, portanto o Estado não é neutro, serve as demandas da burguesia (COSTA E BEZERRA NETO, 2016, p.167 e 168).

De acordo com Dias e Matos (2015, p.5 e 8) ao longo do século XX com o aumento da complexidade das sociedades, o aumento da capacidade de intervenção do ser humano e os avanços tecnológicos, a política se torna mais importante. Ter as políticas públicas como ponto de partida é possível entender que as decisões importantes ocorrem no seio do poder governamental seja executivo, legislativo ou Judiciário.

Costa e Bezerra Neto (2016, p.168) afirmam “na prática, o Estado foi construído e apropriado pela burguesia capitalista” e assim justifica a quem serve!

A política burguesa é, em suma, uma atividade que busca, institucionalmente, concentrar o poder para sanar os conflitos e estabilizar a sociedade pela ação da autoridade, em vista da construção ou manutenção de uma ordem, que não é qualquer ordem, mas a ordem burguesa (COSTA E BEZERRA NETO, 2016, p.167).

E, portanto, o Estado assume a definição de “posse, manutenção ou distribuição do poder e dos ‘bens público’ orientada pela participação hierárquica a fim de manter a ordem nas mãos de poucos, criando a ilusão de que o Estado tem sua atenção voltada para ação estatal que respeita a vontade do povo, e não pode ser vista como análoga ação do público, nem as suas políticas receberem a denominação de ‘políticas públicas’. Cabe questionar: por que as políticas denominadas públicas estão diretamente relacionadas ao Estado e não à vida comum ou civil? (COSTA E BEZERRA NETO, 2016, p.169).

Na visão de Costa e Bezerra Neto (2016, p.170), ações estas para “atender a interesses mais focalizados do que universais, ações mais ou menos organizadas, que conseguem colocar, na agenda do Estado, as suas demandas”. E acrescenta que “ao se desdobrar o tratamento do significado do público e do privado, vê-se que não existem políticas públicas no sentido lato do termo, mas sim políticas estatais”.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em 1997 aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA e varias entidades contribuíram para a realização da conferencia, tal como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e o Grupo de trabalho de apoio a reforma agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB, entre outras universidades do Brasil, com a intenção de unir forças de reivindicação de políticas educativas na reforma agrária. Como também estiveram presentes educadores dos Assentamentos e acampamentos do MST e professores de mais de vinte universidades, que vinham desenvolvendo projetos educativos em assentamentos da reforma agrária (FREITAS, 2006, p. 4).

Com base nesta perspectiva podemos dizer que a maior reivindicação do homem do campo em relação à luta pela educação é o acesso a escola pública de qualidade. Além do acesso à escola, o transporte seguro, as propostas curriculares e pedagógicas que possam fazer um elo com a realidade do povo campestre, possibilitar a permanência com uma estrutura física adequada como nas instituições de ensino.

Os jovens oriundos dos projetos de assentamento rurais geralmente recebem rótulos de que são “atrasados”, ou seja, possuem notas abaixo da média, e na verdade dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa – IBGE, INEP e IPEA, entre outras – demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras (SECAD/MEC, 2007).

Esta desigualdade educacional foi historicamente construída, e é necessário desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças a fim de reverter este estado. Estes jovens assentados geralmente são filhos de ex boias-frias, trabalhadores rurais, pessoas excluídas da sociedade por possuírem baixa escolaridade. Oferecer uma realidade diferente a essas pessoas é fundamental, onde se reconheçam enquanto parte fundamental para o funcionamento favorável entre seres humanos e a terra como ambiente de sobrevivência e manutenção da vida. Nesse sentido vale destacar a educação enquanto mantenedora de igualdade, e assim faz necessário destacar uma breve explicação sobre educação rural e a educação do campo.

Há uma diferença entre a educação rural e a educação do campo, vale aqui diferenciarmos. A educação rural propõe um desenvolvimento do campo, em geral centrada no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais e o intenso uso de maquinários e agroquímicos. Já a educação do campo tem um viés mais orientado ao cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Os jovens tendem a aprender conceitos como agrofloresta, orgânico, cobertura morta, composto orgânico, são formas de cultivos que exigem técnica, porém baixo capital, tanto para investimento quanto para custeio, ideal para agricultores familiares dos projetos de assentamento rurais.

A Secad/MEC (2007) conceitua as escolas do campo em aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas.

Uma pesquisa feita pelo INEP comprova a precariedade da educação do campo, justo o segmento da sociedade que possui grande defasagem financeiramente e educacionalmente.

As escolas do campo, geralmente, são más estruturadas e com profissionais pouco qualificados e motivados, dificuldade de acesso pelas péssimas vias públicas, entre outras. A lacuna deixada pelo poder público é grande, segundo Secad/MEC (2007) é muito importante elaboração de planos que visem melhorar esta infraestrutura.

A educação do campo possui o poder de criar uma identidade entre o jovem, campo e a natureza, de forma que não venha se sentir excluído e nem excluir.

CONCLUSÃO

A Educação do Campo veio para encontrar com os anseios dos trabalhadores do campo. Pessoas essas que não eram ouvidas pela sociedade, as políticas públicas vinham de pessoas que não viviam a realidade do campo, com elo de diversos órgãos e grupos ligados a terra, esses trabalhadores juntamente com suas famílias conseguiram se erguer e com a força de uma população se impuseram, se fizeram notar e serem ouvidos. Partindo desse pressuposto as políticas educacionais passaram a ser repensadas e readequadas a realidade dessas comunidades.

Para tanto concluímos que a suma importância da efetivação da educação do campo irá fazer com que os órgãos públicos e principalmente a voz dos assentados repensem também nos meios de modelo convencional de agricultura como também da agricultura familiar, pois a pluriatividade não é um ponto positivo.

Sabemos da importância da agricultura para todos, mas também sabemos que o modelo convencional de produção de alimentos visa apenas a produção e a produtividade, deixando em segundo plano a conservação do meio ambiente e a qualidade nutricional dos alimentos. É preciso repensar este modelo convencional, revigorar a agricultura familiar diante dos projetos de assentamentos rurais, que demonstram vários aspectos positivos neste sentido, porém precisamos criar a cultura de que é preciso produzir alimentos sem o uso de agroquímicos, preservando o meio ambiente, a fauna e a flora.

A pluriatividade evita que o agricultor familiar se torne um especialista em produção de alimentos, este setor se faz muito importante para toda a sociedade. São necessárias pesquisas que avaliem quais atividades não rurais estão sendo exercidas nos projetos de assentamento rurais, e quantificar o quanto a atividade rural participa no orçamento da família.

Também faz necessário identificar nos jovens que abandonam seus lotes rurais se entendem a importância da agricultura familiar para a sociedade, se eles entendem o papel do agricultor para a sociedade e para o meio ambiente. Seria uma forma de avaliar a efetividade e

eficiência das escolas do campo. Certamente o jovem que é estimulado pelas escolas das cidades, dificilmente permanecerão no campo por isso se faz necessária uma educação de qualidade no campo e na cidade que não seja enraizada por preconceitos estabelecidos e proliferados onde escala o urbano como lado bom da vida e o rural como lado atrasado, sem progresso.

O Brasil é um país que expressa grande preocupação em produzir mão de obra qualificada para as indústrias e comércio, ótimas escolas existem para formar este tipo de profissional, porém poucos são os profissionais do campo, nada melhor do que qualificar os jovens do campo para trabalharem e viverem do campo.

Deste modo, destaca se que a educação do campo vem contrapor o modelo de educação tradicional, com uma visão centrada na formação humana voltada para a vida e não apenas na produção industrializada de larga escala mantida hoje pelo capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: *Manual de Operações*. Brasília, Abril de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC: *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília, Março de 2007.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis. Editora Vozes, 2000.

CASTRO, Elisa G. *Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural*. (Artigo da Tese Doutorado do PPGAS/MN/UFRJ) Rio de Janeiro, julho de 2003.

COSTA, S.A; NETO, L.B. **Políticas públicas/Estatais**: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. *Revista Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 38, n. 2, p. 165-172, Apr.-June, 2016.

DIAS. R.; MATOS. F. *Políticas Públicas: Princípios, propósitos e processos*. São Paulo, SP: Atlas, 2015.

DOTTO, Fabiano. *Fatores que influenciam a permanência dos jovens na agricultura familiar, no estado de Mato Grosso do Sul*. Dissertação de Mestrado, Campo Grande/MS, Universidade Católica Dom Bosco, 2011.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. **A formação da rede de Educação de assentados da Reforma Agrária: O Pronera**. (artigo) Doutoranda em Sociologia Política na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.

GAVIOLI, F. R. COSTA, M. B. *As múltiplas funções da agricultura familiar: um estudo no assentamento Monte Alegre, região de Araraquara (SP)* *Rev. Econ. Sociol. Rural* vol.49 no.2 Brasília Apr./June 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php> acessado em 28/03/2017.

LIMA, Elianeide N. *Políticas Públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões e perspectivas*. 28 de fevereiro de 2014. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.

NETO, L. B. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 150-168. 2016. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25734>. Acessado 24/03/20167

MDA. Políticas Públicas para agricultura Familiar. 2013.

LOPES, Laésse V. *O Desenvolvimento do Projeto Educação do Campo em um Assentamento da Reforma Agrária no Município de Araraquara/SP: Uma possibilidade de intervenção na Problemática Ambiental*. RETRATOS DE ASSENTAMENTOS, nº 10, Araraquara/SP, UNIARA, 2006, p. 83-95.

NEGRINE, Airton. *Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa*. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Augusto N. S. (org.) *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Universidade/ UFRGS/ Sulina, 1999, p.61-93.

OLIVEIRA, Julieta T. A. *A extensão rural na perspectiva de agricultores assentados do Pontal do Paranapanema/SP*. RER, vol. 46, nº 01, Rio de Janeiro, 2008, p. 009-030

SCHNEIDER, S. *Teoria social, agricultura e pluriatividade*. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 18 Nº. 51. 2003

SILVA, Sandro P. *A Agricultura Familiar e suas múltiplas interações com o território: uma análise de suas características multifuncionais e pluriativas*. Brasília: Ipea, 2015. (Texto para discussão, nº 2076)

SOUZA, Marinaldo F.; WHITAKER, Dulce C. A. *A permanência dos jovens nos assentamentos de reforma agrária: Um rosário de equívocos*. RETRATOS DE ASSENTAMENTOS, nº 10, Araraquara/SP, UNIARA, 2006, p. 113-125.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Políticas Públicas/Estatais

**ESTADO DA ARTE: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENÁRIO CIENTÍFICO
BRASILEIRO**CAMILO CESLEY RAMOS FIGUEIREDO⁷⁹

UNEB- CAMILOCESLEY@GMAIL.COM

JUCIRLENE DE CARVALHO SANTOS²

UNEB -JUCIRLENESANTANA@GMAIL.COM

TATIANA NEVES DOS SANTOS²

UNEB-TATIANA_MTS999@HOTMAIL.COM

RESUMO: A Educação do Campo desde o princípio defende uma concepção de educação emancipatória pensada para e com os povos do campo, além disso, luta por uma concepção de campo, considerando-o como um espaço de vida. Seguindo esse pressuposto, este trabalho tem como objetivo principal analisar a produção de dissertações e teses sobre a Educação do Campo no cenário brasileiro, tendo como base os trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram identificadas 813 produções, onde se observou as instituições que concentram esses trabalhos e as principais temáticas discutidas, dialogando com autores como: Caldart (2004, 2009), Arroyo (2004), Escobar, Perin, Taffarel (2010), e outros. Utilizou-se a abordagem metodológica qualiquantitativa, e a pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte. A partir desse estudo constatou-se que, além do Distrito Federal, os principais estados que mais discutiram a Educação do Campo foram: Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, dentre outros. Com relação às instituições, se destacaram a Universidade de Brasília, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de São Carlos, etc. Entre as temáticas ganharam destaque a Formação Inicial e Continuada de Professores, Programas/Políticas Públicas, Trabalho/Práxis Pedagógica, Pedagogia da Alternância, e outras. Além do mais é relevante externar a importância desse estudo na compreensão dos caminhos que o debate dessa temática tem trilhado, principalmente num momento em que a Educação do Campo tende a perder força no cenário econômico-governamental.

Palavras-chave: Educação do Campo. Produção científica. Universidades Brasileiras.

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo desde o seu nascimento luta por uma concepção de educação emancipatória, voltada à perspectiva popular, que atenda as demandas dos povos do campo. Embora seja esta a luta mais evidenciada, a Educação do Campo, sob representação de seus protagonistas, os movimentos sociais, compostos por povos camponeses e afins, lutam também, dentre outras questões, por uma concepção de campo, considerando-o como um espaço de vida.

⁷⁹ Graduandos em Pedagogia e bolsistas de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia. Trabalho orientado pela professora doutoranda Priscila Teixeira da Silva – UNEB.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo principal analisar a produção de dissertações e teses sobre a Educação do Campo no cenário brasileiro, tendo como base os trabalhos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, identificando as instituições que concentram esses trabalhos e as principais temáticas discutidas.

Para o alcance dos resultados aqui sintetizados, utilizou-se a abordagem metodológica qualiquantitativa, e a pesquisa do tipo Estado da Arte, que são revisões de produções já elaboradas. “Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. (FERREIRA, 2002, p.258).

As produções analisadas foram aquelas disponíveis no dia nove de outubro de dois mil e dezesseis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, documentos de origem da Plataforma Sucupira dos anos de 2013 a 2016, o nome utilizado para a busca no site foi “Educação do Campo”. Foram identificadas 813 produções, entre teses e dissertações das quais foram analisadas a referência, resumo e palavras chave, visando identificar a instituição e a temática discutida. Cabe ressaltar que quando necessário consultou-se também outros itens das produções que deram suporte à análise. Após a leitura as produções foram organizadas, contabilizadas e analisadas de acordo com os objetivos.

É importante salientar que realizar esse tipo de pesquisa tendo como temática a Educação do campo é de extrema importância, uma vez que traz uma compreensão do que já foi produzido acerca do tema. Além disso, vale enfatizar que quanto mais investigações forem realizadas na área, maior a força e a possibilidade para concretizar a luta por políticas públicas efetivas de Educação do Campo.

A seguir apresenta-se uma breve trajetória da Educação do Campo, a Educação do Campo nas Universidades brasileiras, as temáticas discutidas correlacionadas às diretrizes e às políticas públicas, e posteriormente os apontamentos finais.

2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Durante muito tempo e notoriamente até os dias atuais a visão estereotipada sobre os povos do campo, contribuiu para que houvesse marcantes falhas na educação oferecida a eles. O campo sempre foi tido por alguns como o lugar do atraso, assim a educação para esses povos pouco teve prioridade entre o poder público governamental.

Em contrapartida a essa ideologia capitalista de empobrecimento do campo a Educação do Campo, traz em sua extensa pauta, a luta por uma educação de qualidade para os povos do campo, defendendo uma proposta de educação no próprio espaço.

A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo... a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações. (CALDART, 2009, p. 39-40).

Portanto, apesar de todo histórico depreciativo do campo, existiram movimentos contra hegemônicos que iniciaram a luta e a defesa de uma concepção de educação, resistindo a imposições que não condiziam com os interesses e direitos dos camponeses.

A Educação do Campo “teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em 1997, e o seu batismo aconteceu na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, GO, no ano de 1998” (FONEC, 2012, p. 3-4).

Notoriamente na I Conferência discutiram-se apenas questões referentes à Educação Básica do campo, só na II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo em 2004 que o debate se estendeu até o nível superior de ensino. Vale ressaltar que a Licenciatura em Educação do Campo como nova modalidade de graduação, estruturada nas instituições em 2007 é resultado de lutas firmadas especialmente na II Conferência, e materializada por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO. (FONEC, 2012, p.16).

Desde a I Conferência, grandes avanços vão sendo registrados, entre eles destacam-se a base legal da Educação do Campo que começa a se constituir com políticas educacionais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998. Tal base é constituída principalmente pelo Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de Abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de Abril 2008 que estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. (BRASIL, 2012).

Além da base legal, vários programas podem ser referenciados como parte desse avanço, destacam-se: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em

Educação do Campo (PROCAMPO) que mantém as licenciaturas em Educação do Campo para formar professores para atuar nesses locais, e das licenciaturas em Educação do Campo em 2007; e o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 que colabora com apoio técnico e financeiro para a efetivação da Educação do Campo no sistema de ensino.

Todavia, grandes e significativos retrocessos ou não avanços vão sendo notificados, dentre os não avanços destacam-se a base constitutiva da Educação do Campo que são programas, portanto não atingem de forma intensificada as necessidades que poderiam ser supridas por políticas públicas, problemas com financiamento e a não efetivação da Educação do Campo na educação escolar, em alguns lugares do país. Já entre os retrocessos encontram-se o fechamento de muitas escolas do campo brasileiro, já que dados estatísticos mostram a lamentável realidade. Segundo uma reportagem feita por Lara Haje (2016), o reitor da Universidade do Rio de Janeiro, Roberto Leher aponta o fechamento de 40 mil escolas no campo desde 2001, ele destaca ainda que aquelas escolas que estão em funcionamento enfrentam grandes problemas, e cita como exemplo aqueles relacionados à estrutura, como falta de água e de esgoto.

Silva (2015) destaca que só em 2014 foram fechadas mais de 4 mil escolas do campo e relata que a falta de investimentos das prefeituras é o principal motivo, enquanto esta alega falta de alunado. Porém, mais de 83 mil alunos foram prejudicados com o fechamento. Destaca ainda que as principais regiões atingidas são o norte e o nordeste que lideram o ranking. Só em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece no segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377.

Dentre outros retrocessos destaca-se também a dificuldade de efetivar os direitos e conquistas e também a perda de alguns dos poucos direitos conquistados, sendo a principal ameaça a eles as Emendas Constitucionais (PEC) e as várias reformas propostas pelo atual governo que coloca em iminência toda a proposta da Educação do Campo.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Estudos sobre a Educação do Campo são fortemente desenvolvidos nas universidades brasileiras, o que de alguma forma contribui na luta por uma educação de qualidade criada para e com os povos do campo, e por uma educação crítica e libertadora das relações de dominação e opressão nas quais muitas vezes são submetidos.

A partir da análise foram identificados além do Distrito Federal alguns estados que se destacam com um grande número de produções. Dentre eles, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas gerais, Bahia, Pará, Santa Catarina, etc, como mostra o mapa 1.

Os estados, Acre, Roraima e Alagoas não possuem nenhuma produção identificada, provavelmente pela pouca quantidade de universidades, e discussões sobre a temática.

MAPA 1: Produção sobre Educação do Campo por Estados

Fonte: Mapa construído por Camilo Figueiredo com dados da pesquisa

Neste estudo algumas universidades se destacam pela vinculação às produções analisadas, esse elemento é importante para saber em quais universidades a Educação do Campo está sendo mais discutida.

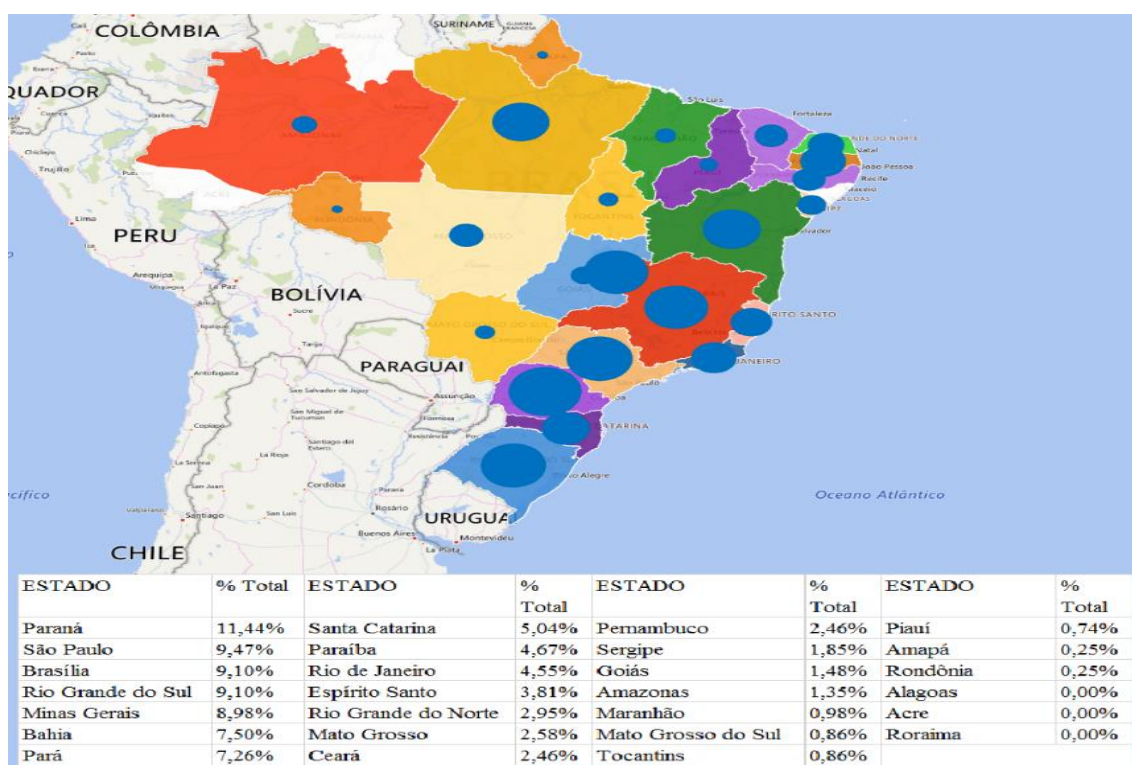


TABELA 1: Produção por Universidade

UNIVERSIDADE	% Total
Universidade de Brasília	21,19%
Universidade Federal do Pará	13,73%
Universidade Federal da Paraíba	10,15%
Universidade Federal de São Carlos	8,66%
Universidade Federal da Bahia	8,36%
Universidade Federal do Espírito Santo	8,06%
Universidade Federal de Minas Gerais	7,76%
Universidade Tuiuti do Paraná	7,76%
Universidade Federal de Santa Catarina	7,46%

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

6,87%

Fonte: dados da pesquisa.

Dentre as Universidades as que mais se destacam, como visto na tabela acima são: Universidade de Brasília, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal da Bahia, dentre outras. Cada uma dessas instituições contribui fortemente para abrir as portas para a Educação do Campo, enquanto campo de estudo e também como espaço de transformação social.

Universidades como a Universidade de Brasília, por exemplo, promove o curso presencial de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e Matemática ou Linguagens. Em 2016 iniciou-se o curso de doutorado para o programa de pós-graduação em educação, e dentre as linhas de pesquisa há a Educação Ambiental e Educação do Campo.

A Universidade Federal do Pará também tem o curso de Educação do Campo que é voltado para candidatos que já atuam como educadores em áreas rurais⁸⁰, isso possibilita mais interesse por produções sobre temáticas que abrangem a Educação do Campo.

Na região nordeste brasileira a Universidade Federal da Paraíba promove cursos específicos sobre temáticas na Educação do Campo na graduação como a Licenciatura em História - movimentos sociais do campo, e também voltados a educação como, pedagogia - Educação do Campo, e pedagogia - movimentos sociais do campo. Há também a linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, em que se discute dentre outras questões a Educação do Campo.

A Universidade Federal de São Carlos possui em sua rede de cursos de pós-graduação cursos vinculados ao estudo do campo brasileiro, como agricultura e ambiente, e agroecologia e desenvolvimento rural principalmente no **Centro de Ciências Agrárias**. Além do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo que tem contribuído para o debate e a realização de eventos de caráter nacional e internacional.

Já a Universidade federal da Bahia, a partir da Universidade Faculdade de Educação da Federal da Bahia FAGED-UFBA, promove o curso de licenciatura em Educação do Campo tendo se iniciado em 2008, com a proposta findada nos princípios da Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais camponeses.

⁸⁰ Disponível em: < <https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=9957>>. Acesso em: mar. 2017.

As outras universidades da lista também possuem peculiaridades que fizeram com que houvesse incentivo às produções científicas vinculadas à Educação do Campo, cursos de licenciatura e de pós-graduação stricto sensu e lato sensu são motores para que esse universo possa ser cada vez mais explorado.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: temáticas discutidas

O campo de estudo de um trabalho científico é uma opção subjetiva do pesquisador, já que ele se envolve com a questão a ser estudada, pois há uma intenção intrínseca. Na Educação do Campo isso decorre comumente das diversas experiências que o indivíduo vivenciou com a temática, seja ela ocorrida no ambiente escolar do campo, participação em movimentos sociais, etc.

A partir da análise dos resumos das produções publicadas foram constatadas dez temáticas que obtiveram maior relevância nas discussões, dentre elas se destacam: Formação Inicial e Continuada de Professores, Programas/Políticas Públicas, Trabalho/Práxis Pedagógica, Pedagogia da Alternância, Educação Rural/ Educação do Campo, Questão Agrária/Agricultura Familiar/Agroecologia/Ciências Agrárias, Educação de Jovens e Adultos, Práticas de Letramento/Alfabetização/Leitura e Escrita, e Currículo.

TABELA 2: Produção por temáticas

TEMÁTICAS	%
Formação inicial e continuada de professores	12,79%
Programas/Políticas públicas	12,79%
Trabalho/práxis pedagógica	7,26%
Pedagogia da alternância	5,29%
Atuação dos movimentos sociais na Educação do Campo	4,67%
Educação Rural/ Educação do Campo	4,55%
Questão agrária /Agricultura familiar/ Agroecologia/Ciências Agrárias	3,57%
Educação de Jovens e Adultos	3,32%
Práticas de letramento/ Alfabetização/ Leitura e escrita	3,08%
Currículo	2,83%

Fonte: dados da pesquisa.

A formação inicial e continuada de professores e Programas/Políticas públicas são as temáticas mais discutidas, ambas presentes em 12,79% das produções. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº1/2002, art.12, em relação à formação docente é atribuído aos sistemas de ensino o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada

habilitando todos os professores leigos (BRASIL, 2002). A Resolução CNE/CEB nº2/2008, no Art.7º afirma que para contratação e formação inicial e continuada de professores deve-se levar em consideração a formação pedagógica apropriada à educação do campo. (BRASIL, 2008).

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) corresponde a uma política específica para a formação inicial e continuada de professores, ações para elaboração de materiais didáticos para os alunos do campo e apoio à educação básica e superior. Embora se tenha instituído Diretrizes para a Educação do Campo em que se especifica uma formação de professores para essa modalidade de ensino, ainda se encontram inúmeras escolas com profissionais não habilitados para atender a essa demanda.

Já com relação aos Programas/políticas públicas, destaca-se o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, a educação do campo é assegurada como política pública permanente e em seu art. 1º expõe “A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2010, p.1).

Outra temática discutida foi Trabalho/Práxis Pedagógica com 7,26% das produções analisadas. Sobre as Práticas Pedagógicas, as Resoluções de 2002 e 2008 e o Decreto de 2010 da Educação do Campo orientam que na organização do ensino contenha propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural do campo. No art.28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, afirma que é dever dos sistemas de ensino promover adaptações necessárias para atender a população rural, com os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades do aluno (BRASIL, 1996).

A Pedagogia da Alternância presente em 5,29% das produções foi outra temática muito discutida com base na análise dos resumos. A formação por alternância é um modelo de educação com propostas metodológicas que visam a valorização da cultura dos educandos e de sua comunidade. Busca uma integração da escola e comunidade, e uma relação dos conteúdos com a realidade dos alunos por meio de atividades de pesquisa em regime de alternância de tempo entre a escola e a comunidade (CALDART, 2004).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, um dos objetivos dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), é a formação integral dos jovens sem retirá-los do campo e sem desvinculá-los da sua realidade e sua cultura. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, são objetivos do método de educação por alternância, levar o aluno a

refletir sobre o lugar em que vive e contribuir com o seu desenvolvimento social, econômico e político de maneira sustentável.

A temática Atuação dos movimentos sociais na Educação do Campo também foi outra temática muito discutida, em 4,67% das produções analisadas. Conforme a Resolução CNE/CEB n. 01/2002, no art. 2º a identidade da escola do campo deve ser definida pela vinculação às questões relacionadas à sua realidade, como os saberes dos alunos, a memória coletiva, e ainda, que estejam vinculados com os movimentos sociais, e no art.9º aponta que as condições exigidas pelos movimentos sociais poderão auxiliar na estruturação das políticas educacionais (BRASIL, 2002). A Educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais, sendo assim os projetos pedagógicos das escolas do campo devem estar vinculados às lutas e resistências dos movimentos.

A Educação Rural/Educação do Campo, foi outra temática discutida com 4,55% das produções analisadas. De acordo com o parecer CNE/CEB nº36/2001, a Educação Rural surgiu nas primeiras décadas do século XX com o propósito de conter o intenso movimento migratório e elevar a produtividade do campo, um modelo de educação para o trabalho para desenvolver a produção agrícola sem levar em conta o contexto político, social e cultural dos povos do campo. A partir da luta dos movimentos sociais pelo direito à educação de qualidade para todos, vinculado a cultura dos camponeses como um direito garantido na lei, surgiu então o conceito de Educação do Campo.

A Questão agrária /Agricultura familiar/ Agroecologia/Ciências Agrárias foi outra temática muito discutida com 3,57% dentre as produções analisadas. Stedile (2012, p.17-18), define “Questão Agrária como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira”. (STEDILE, 2012), destaca ainda que as propriedades do território estavam sobre o poder da coroa, e eram entregues aos grandes colonizadores extensões de terras para produzirem, porém com a instituição da lei nº 601/1850, passa a ser definida a posse de terras por meio da compra, havendo assim uma concentração de terras nas mãos de poucos.

Com a criação da Lei de Terras em 1850, aqueles que não tinham recursos eram impedidos de apossarem da terra, dessa forma ao longo da história passam a surgir os movimentos sociais de luta pelo direito à terra para construir sua moradia e desenvolver a agricultura. Com a instituição da Lei 4.504/64 (Estatuto da Terra), passam a serem estabelecidas medidas para uma melhor distribuição com modificações no regime de sua posse e uso, com o objetivo de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de

produtividade, definida como reforma agrária (BRASIL, 1964).

A Constituição Federal de 1988 define que cabe a União desapropriar as terras improdutivas ou abandonadas para fins da elaboração da reforma agrária de forma que sejam utilizadas de maneira adequada preservando o meio ambiente (BRASIL, 1988). O movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) foi o principal movimento que se organizou na luta pela reforma agrária, pelo direito a terra para construir sua moradia e para a produção de alimentos saudáveis por meio da agricultura familiar, considerando a terra como um espaço de vida. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, temática discutida em 3,32% das produções analisadas, na Resolução CNE/CEB nº2/2008, estabelece que a Educação do Campo deverá atender de maneira adequada as populações rurais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos nos níveis de Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No Decreto nº 7.352/2010, afirma ainda que é reponsabilidade da união desenvolver políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos e que seja nas localidades onde vivem e com alternativas para sua qualificação profissional. Com base em análises teóricas há ainda uma carência nas políticas públicas para o atendimento desta modalidade de ensino.

No que concerne às Práticas de letramento/ Alfabetização/Leitura e escrita, temática discutida em 3,08% das produções analisadas, Soares (2008) expõe que, o processo de alfabetização na dimensão social agrega condicionantes sociais, culturais e políticos e ainda defende que alfabetização e letramento devem ocorrer de forma articulada. Segundo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que alfabetizar vai além do conhecimento de códigos linguísticos da escrita, é refletir sobre o seu contexto social.

Com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as propostas pedagógicas das escolas deverão contemplar a diversidade do campo vinculando os conteúdos à realidade do aluno. Escobar, Perin, Taffarel (2010) salientam que para a elaboração do currículo das escolas é preciso partir do contexto dos alunos e de suas especificidades e que forneça indicações do método necessário para compreender a realidade local e da sociedade como um todo. Dessa forma nas práticas de alfabetização, letramento, leitura e escrita os conteúdos e as metodologias de ensino devem está relacionados com o contexto social, cultural e político dos alunos.

O currículo para as escolas do campo é uma ferramenta fundamental para a organização do trabalho pedagógico da escola e construção de sua identidade. Tal discussão está em 2,83% das produções. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) orienta que o currículo deve ser de base nacional comum para o ensino fundamental e médio, e por uma

parte diversificada para atender às características regionais, culturais de cada comunidade. Ainda conforme a LDB, os sistemas de ensino promoverão uma organização escolar própria, isso inclui a organização de um currículo que contemple a realidade local de cada região (BRASIL, 1996).

De acordo com Caldart (2004), a educação (política pedagógica) que em si é um processo universal em sua organização deve ser levada em consideração a particularidade de cada sujeito e suas condições sociais. Ainda segundo a autora ao propor um currículo próprio para a Educação do Campo não significa abandonar a perspectiva da universalidade, mas que contemple a diversidade do campo e busque a aproximação do conteúdo com a realidade. Mesmo sendo proposto um currículo próprio para as escolas do campo, ainda há instituições que adotam um modelo de educação urbana.

A partir da análise das produções foi possível perceber que as temáticas acima discutidas são as mais intensas nas pesquisas. Porém, ainda há outras diversas temáticas relacionadas à Educação do Campo que foram menos discutidas, como a Educação Infantil, Educação Musical, Educação Inclusiva, Trabalho Infantil no Campo, entre várias outras. Portanto, ainda há uma infinidade de questões a serem pesquisadas nesse rico campo de conhecimento.

5. APONTAMENTOS FINAIS

Diante do que foi exposto nesse estudo pode-se perceber a importância em realizá-lo para que se compreenda a situação da Educação do Campo no cenário científico brasileiro, já que foram identificados, dentre outros elementos, os principais estados e as principais instituições que estão desenvolvendo estudos acerca. Além das principais temáticas discutidas nesse campo de estudo.

Compreender essas questões colabora para ampliar a visão sobre a Educação do Campo, como um território de disputa e de lutas contra hegemônicas. Vale ressaltar, que essas produções aqui analisadas corrobora com a luta histórica do povo do campo por políticas públicas efetivas que busquem o desenvolver da educação, bem como de outras instâncias formativas do sujeito camponês, uma vez que é direito. Portanto, as instituições de ensino superior tem esse papel social, juntamente com outras instâncias do Estado de disseminar o conhecimento sobre tais questões e muitas outras, possibilitando novos olhares e transformando o agir humano.

É preciso destacar a importância de se produzir conhecimentos sobre o campo brasileiro, pois o distanciamento entre o que está na legislação e o que ocorre na realidade diária, inclusive na educação, é um problema a ser posto em cena para que retrocessos não ocorram, principalmente defronte à situação contraditória que vive esse país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964. **Dispõe sobre o estatuto da terra, e dá outras providências**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm> acesso em 21 de Março de 2017.

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

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> acesso em: 20 de fev de 2017.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI: Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Educação Do Campo: Notas Para Uma Análise De Percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>> acesso em: 27 de maio de 2015 as 10 h e 20 min.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto político Pedagógico da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). **Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília DF: Articulação Nacional, 2004. v 5.p.10-31.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n o 79, Agosto/2002. p. 257- 272.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo** Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012. Disponível em: < http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/fonec_-_notasanlisemomentoatualeducampo_set.pdf > Acesso em: 10 de novembro de 2016 às 19 h e 20 min.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São

Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

Haje, Lara- Reportagem. Librelon, Rachel- Edição. Reitor da UFRJ aponta fechamento de 40 mil escolas no campo desde 2001. In: **Agência Câmara Notícia**. 2016 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/516345-REITOR-DA-UFRJ-APONTA-FECHAMENTO-DE-40-MIL-ESCOLAS-NO-CAMPO-DESDE-2001.html>> acesso em: 05 de março de 2017 às 13 h e 20 min
PRONACAMPO. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>> acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

SILVA, MAURA . Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. In **MST**. 2015 Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> acesso em: 05 de março de 2017 às 13 h e 20 min
SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5.ed. São Paulo: contexto, 2008.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda –1960-1980**. 2.ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha de Fátima; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Currículo- Programa de vida. IN. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs). **Cadernos Didáticos sobre educação do Campo**. Salvador: EDITORA, 2010.p.181-215.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Políticas Públicas/Estatais

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO PÓS LDB 9394/96

Ezilda Franco Pellim

INSTITUIÇÃO: UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

E-mail: ezildafranco@hotmail.com

Elias Canuto Brandão

INSTITUIÇÃO: UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

RESUMO

Este trabalho perpassa as políticas de educação do campo, no Brasil, após aprovação e implementação da LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional) de nº 9394/96 e a luta dos movimentos organizados do campo por uma educação que considere as especificidades de seus sujeitos. O nosso objeto de estudo é a Educação do Campo pensada na perspectiva dos movimentos sociais. Para tanto recorreremos à pesquisa bibliográfica, fundamentando-nos em teóricos que se embasam no método do materialismo histórico dialético, dentre eles: Puziol, Caldart, Nascimento, Gonçalves e Lima. Buscamos compreender as contradições que se dão entre as políticas neoliberais, que visam a manutenção do sistema capitalista e o propósito da educação do campo gestado a partir das bases, que visa reconhecer os povos do campo como sujeitos, protagonistas de suas histórias e reconhecer o campo como espaço de vivência, de produção e de construção de cultura. O campo não é uma extensão da cidade, assim como a Educação do Campo não é um apêndice da educação urbana. É um projeto de educação que visa à emancipação dos sujeitos camponeses. Considerando os limites desta pesquisa, não encerramos uma ideia sobre nosso objeto de estudo, mas, os resultados nos apontam para discrepâncias entre o que prevê as legislações e a prática de educação que se destina aos povos do campo, mais ainda quando praticam o fechamento de escolas do campo com proporções que penalizam os povos do campo, levando-nos a concluir que a luta dos movimentos sociais necessita ser contínua, reivindicando políticas de direitos, pressionando para que as mesmas se cumpram.

Palavras-chave: Educação do campo; políticas; Movimentos Sociais; Povos do Campo.

A história dos povos do campo, no Brasil, tem se dado num processo contínuo de luta e resistência desde a invasão pelos portugueses. Até a invasão, as terras eram habitadas pelos povos indígenas e com a invasão originou-se a luta dos nativos para não perderem suas terras, contra os invasores que estavam determinados expulsar os nativos e se apropriarem das terras “a vista” com o intuito de exploração da madeira, do ouro e outras riquezas minerais. Estabelecidos nas novas terras, os invasores portugueses, o segundo passo foi investir na “educação”.

A educação formal foi então introduzida pelos padres Jesuítas, que vinham de Portugal, com o objetivo de impor aos indígenas a fé católica, desconsiderando as crenças e os costumes destes povos. Assim, ao denominarmos de invasão a entrada dos portugueses no Brasil, o fazemos porque consideramos, de fato, uma invasão sobre os povos que aqui habitavam: de cultura, de credo, de terras. Passado este primeiro momento de luta, tivemos a luta dos negros contra os portugueses e, atualmente, a luta pela terra, realizada por trabalhadores e pequenos proprietários que necessitam da terra para sobreviver, contra o latifundiário que concentra as terras visando a produção em larga escala e a exportação da produção.

Estes fatos reais são partes da história da educação. Os povos do campo, tratados como atrasados, pobres e sem cultura, pouco tem se destinado do montante de recursos públicos reservados à educação. É uma história que oscila entre negação, compensação e treinamento para o mercado de trabalho.

A primeira iniciativa de educação rural, assim chamada até a década de 1990, foi na década de 1920 e denominou-se “Ruralismo Pedagógico”. Essa proposta tinha o objetivo de fixar ou devolver o homem ao campo, na tentativa de corrigir os problemas urbanos, consequências do êxodo rural, nas décadas anteriores: desemprego, marginalidade, violência e escassez na produção de alimentos.

Ressaltamos que o êxodo rural era e ainda é hoje, fruto do descaso das políticas estatais para com o pequeno proprietário rural e do estímulo oferecido pela indústria crescente que almejava a super oferta da força de trabalho, considerando que a super oferta gerava competitividade, salários baixos e consequentemente, desemprego para uma parcela da população que não podia ser incluída no mercado.

A partir da década de 1960, os movimentos sociais do campo se organizaram na luta pela terra e pela educação. Uma ideia de educação para os povos do campo começa a ser gestada, porém, só foi amadurecida a partir de 1988, pós Constituição Federal, em especial na década de 1990, pós o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997 e a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, luta por uma educação que levasse em conta a cultura, os anseios e as necessidades dos povos do campo. O certo é que, desde seu início, a luta por uma educação dos sujeitos do campo impôs o debate pedagógico que levasse em conta a sua realidade, as relações sociais concretas do campo e a complexidade em que se dá a vida neste espaço.

Destacamos que a discussão dos problemas inerentes ao campo no Brasil, não interessa à elite, visto que em grande parte são causados por ela mesma: o êxodo rural, a

destruição dos recursos naturais, o desemprego e a fome. São problemas consequentes do avanço da industrialização e do agronegócio. Por essa razão, a proposta de Educação do Campo, pensada na perspectiva dos movimentos sociais inquieta quem governa e quem domina, mas traz o debate sobre a realidade vivenciada pelos sujeitos do campo. No caso do MST,

[...] a proposta de educação é caracterizada como: a) Educação de classe, organizada desde a seleção de conteúdo, assim como o método pedagógico, objetivando construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora; b) Educação massiva, a educação é um patrimônio universal, bem como um direito de todas as pessoas; c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social, desde os acampamentos, os assentamentos, as escolas, orienta-se para vivenciar a proposta de educação do MST, articulado com as lutas, objetivos e com a sua organicidade; d) aberta para o mundo, a proposta de educação no MST não se restringe aos limites da realidade imediata ou das suas lutas específicas; e) Educação para a ação, insere-se no desafio de contribuir na formação de sujeitos capazes de intervenção e de transformação social da realidade (material); e, f) aberta para o novo [...]. (LIMA, 2011, p. 56-57).

A este respeito diz Gonçalves (2012), que a exigência dos movimentos sociais é por uma educação que leve em consideração as especificidades do campo, opondo-se as perspectivas impostas pelo agronegócio. O que fica-nos evidente? Que a substituição da educação rural, pela proposta de Educação do Campo, visa a superação de um modelo de educação urbanocêntrico, de cunho e prática reprodutivista, que na contramão do que afirma Lima (2011), não é aberta ao mundo, na prática liberal⁸¹, centralizadora, manipuladora, doutrinadora e controladora, inerente ao sistema capitalista, por uma educação omnilateral, multicultural, questionadora, politizadora e crítica, inerente às demandas e necessidades dos movimentos sociais. Parafraseando Caldart (2012), Gonçalves (2012) afirma que “o território denominado ‘campo’, dentro do projeto político dos movimentos sociais, é um território de direitos e opõe-se ideologicamente ao território tal como entendido pelo agronegócio e pela lógica econômica e desenvolvimentista em geral” (p. 6). É aqui que podemos compreender a busca do diferente nos movimentos sociais do campo, ao buscar seus fundamentos numa pedagogia socialista. Puziol (2012), citando Mészáros (2007, p. 298), define a pedagogia socialista como aquela que

[...] se preocupa com a mudança social de longo alcance racionalmente

⁸¹ Proposta de educação que tem por finalidade capacitar para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva, não interessa a transmissão e a produção do conhecimento científico, mas, o treinamento do modelo de trabalhador exigido pelo mercado, em cada momento histórico. Ou seja, é uma educação a serviço da manutenção do sistema capitalista.

concebida e recomendada. [...] pode definir-se como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista que não se separa e interage contiguamente com a transformação histórica geral. (PUZIOL, 2012, p. 120).

E propõe uma educação pensada para além do capital.

A educação do e no campo emerge tanto da realidade local do campo brasileiro, como conhecimento necessário à formação social, política e humana dos sem-terra, quanto da realidade global, enquanto uma leitura de mundo contra-hegemônica que busca decifrar e questionar os enigmas do capital. Não se pode perder de vista a totalidade na qual estão inseridas as lutas sociais do MST, visto fazerem parte de várias outras lutas presentes em outras regiões e países que buscam a emancipação humana e a transformação social radical. É nesse sentido que a educação do e no campo deve atuar no processo da formação da consciência dos sujeitos do MST. (PUZIOL, 2012, p. 119-120).

A Educação do Campo vai além dos espaços da reforma agrária, ocupando vários outros espaços como: as políticas públicas, as universidades, grupos de estudos. Por nascer da luta pela terra é marcada pela consciência de classe e pela resistência às políticas de manutenção das desigualdades.

Conforme Caldart (2008) a Educação do Campo é fruto da mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional destinada às comunidades camponesas. É fruto da combinação das lutas dos povos sem-terra pela abertura de escolas públicas nas áreas de reforma agrária - *acampamentos*⁸² e *assentamentos*⁸³, com as lutas de resistência de diversas “organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade” (p. 71). A Educação do Campo nasceu a partir do confronto de projetos de campo, pensado por seus sujeitos X a lógica do campo como lugar de negócio, agronegócio e agroindústria. “E por nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos” (p. 71-72), ou seja, a Educação do Campo nasce com a luta pela terra e pelo trabalho. É uma pauta das lutas dos trabalhadores sem terra e pequenos proprietários, pensada na perspectiva que concebe o campo enquanto lugar de produção para a sustentação da vida.

⁸² Acampamentos são grupos formados por barracos de diferentes formatos, a margem de rodovias, estradas ou áreas improdutivas, ocupados por famílias sem terra com o intuito de pressionar o governo à efetivação da reforma agrária, assim como em mobilizar a sociedade sobre a questão da terra. Destacam-se pela organização coletiva em torno da luta pela terra e da resistência frente ao latifúndio. O acampamento é uma importante estratégia de luta do MST.

⁸³ Assentamentos são resultados da luta dos acampados. A partir do momento que as famílias recebem as terras distribuídas pelo governo, passam a ser “donas” para morar, trabalhar e produzir, deixam de ser acampadas e passam a ser assentadas.

Enquanto bandeira de luta de coletivos organizados, a Educação do Campo faz questão de afirmar a necessidade de se considerar os seus sujeitos, a forma e os conteúdos que melhor atendem a eles, levando em conta a sua realidade e as relações sociais concretas que se dão nestes espaços. Requer políticas educacionais pensadas a partir de suas trajetórias, visando a construção de um projeto de campo que valorize o camponês, o seu trabalho, sua forma de produzir e que se oponha à ideia de campo enquanto espaço de desenvolvimento do capitalismo. Essa visão de educação faz da escola que atende a população do campo, um objeto de pertencimento da comunidade que não espera por decisões do governo para discutir mudanças ou continuidades em sua proposta pedagógica.

Baseadas nas propostas de educação popular do educador brasileiro Paulo Freire e outros educadores internacionais (Pistrak, Makarenko, Krupskaja), as escolas do campo passam a se organizar, de forma específica, para oferecer aos seus educandos (crianças, jovens e adultos) acampados e assentados, uma educação que parta da sua realidade e que se volte à mesma realidade, para que, servindo-se do conhecimento elaborado, possam atuar como agentes na transformação da mesma.

Outros pesquisadores brasileiros sobre os povos do campo, especialmente os acampados e assentados, como Roseli Salete Caldart, Miguel Gonzales Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes, defendem uma Educação do Campo, no campo e para o campo, que reflita sobre a realidade deste espaço que tem sido negligenciado pelas políticas estatais ao longo da história do Brasil. Esses são os princípios educativos dos movimentos sociais.

Em toda e qualquer sociedade humana histórica sempre se teve processos contrahegemônicos que resistem a determinadas imposições por parte da classe dominante. A partir da década de 1990 começou-se a se pensar numa resistência concretamente constituída por meio de debates, conferências e fóruns que viessem ser um espaço da sociedade civil em estar trocando experiências e buscando novas alternativas para os problemas mais agravantes do meio rural e a educação a ela inserida. (NASCIMENTO, 2009, p. 185).

Neste contexto de luta, mesmo sem mencionar a ideia de Educação do Campo, surge a LDB 9394/96 e no seu art. 28 abre espaço para se pensar a especificidade dos povos do campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, art. 28).

A Lei reconhece as necessidades educacionais dos povos do campo, apontando para a construção de políticas que atendam tais demandas. A partir daí, sob pressões dos movimentos camponeses, foram criadas outras legislações, com o intuito de especificar e orientar os direitos garantidos pela LDB e de regimentar o conceito Educação do Campo a partir da perspectiva dos sujeitos do campo. Atualmente, 2017, pós golpe que destituiu a presidenta Dilma do seu cargo, luta-se pela organização dos povos do campo, pela não criminalização dos movimentos sociais do campo e pela continuidade da Educação do Campo.

A atenção às especificidades dos alunos do campo e o respeito às suas diferenças socioculturais na ação concreta de ensinar-educar, podem ser consideradas como avanços no artigo 28 da LDB, apesar de sua contradição ao tornar legal o trabalho infantil no campo ao prever uma educação que se adeque ao calendário agrícola como forma de possibilitar que os alunos estejam liberados da escola, para o trabalho, nos períodos de colheita. Ressaltamos que portarias e leis posteriores à LDB apresentaram discrepâncias com relação ao artigo 28 da LDB 9394/96, nos incisos II e III. A Portaria nº 458, de 04/10/2001, por exemplo, estabelece as diretrizes e normas para erradicação do trabalho infantil, reforçada pela Lei 8742/93, da Assistência Social e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Uma das contradições apresenta-se em relação à proposição da *adequação do calendário às fases do ciclo agrícola e à natureza do trabalho na zona rural*. A erradicação do trabalho infantil contra as crianças e adolescentes que residem no campo é uma necessidade e permitir em Lei, reflete a dualidade de interesses presente na elaboração das legislações, assim como o descaso do poder público para com a educação dos filhos dos camponeses.

Apesar das contradições, foi possível, após a LDB, pensar na Educação do Campo, no campo e para os povos do campo, conforme Caldart (2002), apesar de que não é um fato concreto, quando se luta por não fechamento de escolas historicamente construídas e que, mesmo com dificuldades, atendem crianças e adolescentes no campo, “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculadas à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (p. 18). Por isto foram importantes os dois históricos movimentos realizados em 1997 (I ENERA) e 1998 (I Conferência) que resultaram na Educação do Campo e que em 2018 completará 20 anos de história e luta. O encontro e a conferência contribuíram na proposição

de políticas de inclusão, num momento em que o neoliberalismo tomava força no Brasil, gerando políticas excludentes.

De acordo com Nascimento (2009), o ENERA foi o primeiro espaço que agregou os movimentos sociais e sindicais do campo: MST, CONTAG, CPT, contando com o apoio de ONGs, da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), de organizações ligadas a ONU (FAO, UNESCO, UNICEF). Também foi parceira no evento a Universidade de Brasília (UnB).

Conforme texto base da I Conferência Nacional, em 1998, (CONFERÊNCIA NACIONAL, 1988) o objetivo do encontro era “recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país” (p. 5). Pensavam-se num projeto de desenvolvimento em que todos fossem contemplados e não apenas os grupos dominantes.

A partir desses encontros criou-se uma equipe de Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, com sede em Brasília, envolvendo vários setores ligados à luta pela reforma agrária. Várias iniciativas, a partir daí foram tomadas, como é o caso da produção de uma coleção de livros com o intuito de divulgar e embasar a reflexão sobre a educação básica no campo, o acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE) e o estímulo à realização de Seminários Estaduais e Regionais.

Algumas ações foram concretizadas quase que imediato, a exemplo do PRONERA. Conforme Nascimento (2009), em 16 de abril de 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio da Portaria nº 10/98, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao INCRA, foi editada a Portaria/INCRA/nº 837, com propostas diferentes das anteriores. “A concepção de educação do Pronera entende que a educação do campo é um direito de todos e se realiza por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo” (p. 190). Vale destacar que esta concepção do Pronera foi entendida assim em pleno governo de Fernando Henrique Cardoso, governo neoliberal.

Visando garantir o cumprimento do artigo 28 da LDB 9394/96, os movimentos sociais do campo, entidades, ONGs, universidades e a CNBB, pressionam o Estado e o Conselho Nacional de Educação (CNE) a se posicionar diante de uma demanda crucial, a educação junto aos povos do campo e, em 2001, a conselheira e professora Edla Soares apresenta e defende junto ao CNE, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sob o Parecer 36/2001, propondo medidas de adequação da escola à vida do campo, numa perspectiva de inclusão.

A Educação do Campo, conforme o referido documento, “incorpora os espaços da

floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2001, p. 1), vez que o campo não se trata apenas de um perímetro não urbano, mas, um espaço de produção da existência e de realização da sociedade humana, ultrapassando a visão romântica e otimista do campo como um lugar que outrora fora de abundância e felicidade, visão essa, que escondia os conflitos que se desencadearam em torno da posse de terras no Brasil. O parecer de Soares parte do reconhecimento do direito à educação, tendo como princípio o respeito à diversidade e à construção de políticas de igualdade, sendo aprovado pelo CNE, em 03 de abril de 2002. O ato posterior do Conselho foi baixar a Resolução de nº 1/2002, instituindo as referidas diretrizes.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se como referência para a Política de Educação do Campo à medida que com base na legislação educacional estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2012, p. 4).

As diretrizes e a Resolução abrem espaço para que todos os povos do campo, a exemplo dos pequenos agricultores, reivindiquem o direito a educação onde residem. Destacamos que algumas outras ações pontuais que beneficiaram os povos do campo também foram sendo implementadas gradativamente em nível nacional, beneficiando todos os povos à medida que as pressões e negociações ocorriam junto ao governo federal, no entanto, o que é contraditório, tratando-se dos gestores municipais, o direito à educação onde a demanda se encontrava, no campo, como determina a LDB, não era cumprida e os municípios continuaram fechando escolas em suas respectivas áreas de abrangência municipal. À parte dos descasos locais, outras ações valem apenas destacar, a exemplo do Pro-Jovem Campo, quando o parecer adéqua os dias letivos à aplicação da Pedagogia da Alternância.

O Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra foi implantado em abril de 2005. Segundo Nascimento (2009), trata-se de “um programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional” (p. 191). O Programa foi vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e tinha a meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores/as de diferentes

estados e regiões do Brasil. Com duração de dois anos, “o Programa Saberes da Terra atingiu a formação de jovens agricultores/as que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e de pequenos agricultores, escolarizou adultos, entre outros” (IBIDEM). De nosso ponto de análise, foi a Educação do Campo na prática.

No ano seguinte, abril de 2006, sob o parecer de nº 1, em cumprimento ao inciso II do art. 28 da LDB que prevê a “organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (BRASIL, 1996, Art. 28), foi aprovado o parecer que adéqua os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Nos CEFFA a duração das atividades de formação varia de três a quatro anos: o método de alternância ocorre por meio de períodos em que os alunos passam na família/comunidade, duas semanas, alternando com outro período de uma semana (CFR) ou duas semanas (EFA) no centro de formação, isto é, na escola. (BRASIL, 2012, p. 42).

Em fevereiro de 2008, foi aprovado o parecer nº 3 do CNE/CEB sobre o reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Este parecer fora encaminhado pelo Secretário de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) para consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). No mesmo ano, em 28 de abril, a Resolução nº 2 regulamenta o parecer 3/2008 estabelecendo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. (BRASIL, 2012).

Destacamos que em 2014, como resposta às pressões de educandos, educadores e educadoras das escolas de campo do MST, a Lei 12.960, de 27 de março de 2014, incluiu o parágrafo único no art. 28, da Lei 9394/1996. A alteração visou garantir a permanência das escolas no campo, possibilitando às comunidades o direito de se manifestarem favoráveis ou contra o fechamento de suas escolas. As pressões pelo não fechamento das escolas de campo deu-se devido ao grande número de escolas fechadas até a primeira década do século XXI em todos os municípios Brasil adentro. A continuidade de fechamento de escolas pelos governos municipais, logo no início da segunda década desse século, tem preocupado os povos do campo e as universidades, podendo ser dificultadas com o acréscimo do parágrafo à Lei.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014, art. 28).

Carneiro (2015) considera “inadmissível o fechamento de escolas do campo no Brasil, onde vivem, hoje, 19,8 milhões de pessoas, correspondente a 15,17% da população brasileira” (p. 352). No entanto, afirma que, na primeira década do século XXI, 31,6% das escolas do campo foram fechadas, o correspondente a 32.512 unidades, conforme dados do censo escolar Inep/MEC. Nos anos 2012/2013, foram cessadas 3.296 dessas escolas, evidenciando o descaso do poder público para com a educação dos alunos do campo. Segundo o autor, dois fatores são responsáveis por isso: “a luta pela terra, com a multiplicação das zonas de conflito e decisões apressadas de municípios e estados de que o número reduzido de alunos não justifica deixar estas escolas abertas, face os altos custos de manutenção” (CARNEIRO, 2015), o que no nosso entendimento não se justifica, mais ainda pelo fato de não haver nenhuma norma ou lei maior que determine um número mínimo de alunos para o fechamento de escolas, seja no campo ou nas cidades.

Apesar das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo, a perspectiva liberal de educação se faz dominante, de forma que se impõe a necessidade de luta e resistência permanentes por parte dos povos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de educação destinadas aos povos do campo, em toda história do Brasil, não foi pensada a partir das necessidades e interesses dos sujeitos do campo. São ações pensadas segundo a lógica do capital.

Por essa razão, nos diversos contextos da história, ora elas se ampliam, ora se encolhem. Não são políticas públicas de Estado, como muitas vezes se apresentam. São programas e ações que visam responder questões pontuais que surgem da própria forma de organização do sistema capitalista: pobreza, desigualdade social, desequilíbrio ambiental, violência, marginalidade. São políticas focalizadas que se contrapõem às políticas universais. Assim, não há continuidade das ações, pois, as mesmas se modificam conforme o momento histórico, conforme as perspectivas dos governantes que assumem o poder político, ou até mesmo conforme a disponibilidade dos recursos públicos.

Contrários a essas ações, os movimentos sociais do campo se organizam para reivindicar políticas de direitos: terra, educação, saúde, moradia e ações efetivas que garantam o desenvolvimento sustentável. Porém, os projetos pensados pelos movimentos sociais não interessam aos governantes que, eleitos pelo povo, ao assumir o poder, se colocam e colocam o estado a serviço das classes dominantes. Em toda a história pode-se constatar que os interesses das classes dominantes não são compatíveis com os ideais de justiça, do bem comum para todos e da sustentabilidade, mais ainda quando para aplicar políticas em favor, ou que beneficie os trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, nº **9394/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 25 fev 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

_____. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em 29 mai. 2016.

_____. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Portaria de nº 458**, de 04 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://sistemas.fecam.org.br/SUAS/portariasMDS/PORTARIA%20n%C2%B0458%20de%2004%20de%20outubro%20de%202001.pdf>>. Acesso em 20 de mai. 2016.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: **Educação do Campo**: campo-políticas públicas – educação. Brasília : Incra ; MDA, 2008.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

_____. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (Texto Base). Brasília, 1998.
PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná**: forças contra-hegemônicas. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2012.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. De Educação Rural a Educação do Campo: movimentos sociais e políticas públicas. In: **35ª Reunião Anual da ANPED**, 2012, Porto de Galinhas. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, 2012.

LIMA, Aparecida do Carmo. **Práticas educativas em agroecologia no MST/PR** : processos formativos na luta pela emancipação humana. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

NASCIMENTO, C. G. **Políticas "Públicas" e Educação do Campo**: em busca da cidadania possível? Travessias (UNIOESTE. Online). V. 7, p. 178-198, 2009.

EIXO TEMÁTICO: 2. Educação no campo: Políticas Públicas/Estatais**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS SUJEITOS DO CAMPO: UMA ANÁLISE
DO PROCESSO HISTÓRICO A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO
DIALÉTICO**

HOELLER, Silvana Cassia.

UFPR – email: silvanano@ufpr.br

BARBOSA, Roberto Gonçalves.

UFPR – email: robertobarbosa@ufpr.br

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória.

UFPR - email: mauriciovitoriafagundes@gmail.com**RESUMO**

As políticas educacionais para os sujeitos do campo no Brasil, desenvolveram-se em um contexto político-econômico, demarcado aqui neste trabalho, desde o Brasil Colônia até os dias atuais, em uma relação de subordinação política e econômica, uma estrutura econômica latifundiária e de monocultura, voltada para exportação de produtos primários e importação de bens industrializados. Este artigo tem por objetivo problematizar as políticas educacionais para os sujeitos do campo, que se desenvolvem desde o “ensino rural” à “educação do e no campo” fundada a partir do final do século XX e que se estende até os dias atuais. O método de análise que fundamenta este estudo está baseado no materialismo histórico dialético, que permite compreender as ideologias e as intencionalidade subjacentes, sobretudo contrastando as práticas sociais que revelam a sua essência material. Sob esses pressupostos adotamos duas categorias de análise do materialismo histórico dialético: a contradição e a totalidade, para compreender as relações existentes entre as políticas públicas e a educação do campo. Para isso partimos de fatos históricos que nos permitiram desvelar a sua natureza e entender seus desdobramentos na atualidade, não se resumindo em apontar e qualificar culpados, mas problematizar situações, contextos e caminhos que levem a sua superação. A metodologia utilizada foi um de estudo bibliográfico e documental, com análise dialética dos fatos e dados levantados, na dimensão todo-parte e vice-versa. Ficou evidente que as políticas públicas para a educação do campo só avançaram na medida da mobilização dos movimentos sociais, porém sempre no tensionamento com o capital. Tensionamento este, que nos últimos anos tem realizado um movimento de esvaziamento de órgãos do Ministério da Educação, como a SECADI, responsável pela condução de políticas como o Pronacampo. Deve-se explicitar, que da análise desse movimento de totalidade entre o global e o local, ficou evidente uma grande contradição, a condição de colonizados e subalternizados nas relações com outros países e suas políticas, só se instalam no local/nos lugares, por conta da ação dos próprios governos brasileiros, submissos à ordem do capital em detrimento de seus representados. Na construção deste artigo tivemos como principais interlocutores Ianni (1976), Santos (2006), Marx (2001), Konder (1999), Lefebvre (1991), Lourenço Filho (1952), Mennucci (1934) Mendonça (2010) e Romanelli (1998).

INTRODUÇÃO

Analisar as políticas educacionais a luz do materialismo histórico dialético, permite compreender as ideologias e as intencionalidade subjacentes, sobretudo contrastando as práticas sociais que revelam a sua essência material. Para isso partimos de fatos históricos que remetem ao período colonial e imperial os quais nos permitem desvelar a sua natureza e entender seus desdobramentos na atualidade, como condição de dar visibilidade aos seus processos e vislumbrar, dialeticamente, caminhos de sua superação, explorando as categorias totalidade e contradição desse sistema.

A educação para os sujeitos do campo inicia como “ensino rural” com um fim definido e em um contexto sócio-econômico-político dirigido por um modelo agroindustrial, direcionado para a capacitação da mão de obra, ou seja, profissionalizar o campo de forma a atender as necessidades do mercado pré-capitalista.

A dimensão de totalidade nos remete a compreender o sujeito do campo e sua educação na relação direta com o contexto da realidade desse momento histórico, de um Brasil rural, formado por grandes latifúndios e monocultura e, portanto, ligado umbilicalmente à questão agrária, consequentemente à concentração de terras.

A contradição desse sistema, emerge de modo mais latente no momento do fim do trabalho escravo, pois ao mesmo tempo em que a classe dominante latifundiária expulsava pequenos proprietários/trabalhadores rurais, necessitava deles para mão de obra de suas lavouras ou as incipientes atividades industriais. Ao mesmo tempo que os queria fora de um processo educativo, necessitava levar a escola para o campo a fim de atender as necessidades do mercado pré-capitalista. Nessa “escola” se instala, histórica e dialeticamente, a possibilidade de alienação como a possibilidade de sua emancipação.

Tomamos como ponto de partida o fato de que vivemos em uma sociedade estruturada, com um sistema econômico capitalista representado e operado por uma superestrutura, composta por diversas instituições, que para Marx (2001, p. 20), são as bases reais, pois elas partem de premissas reais, que “são os homens, não os homens isolados e definidos de algum modo imaginário, mas envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições, desenvolvimento esse empiricamente visível”. Nesse caminho, da representatividade desse processo de atividade vital, o autor prossegue e afirma: “a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas” (id.).

Ao abordar a educação dos sujeitos do campo, por meio desses pressupostos apontados até aqui, implica reconhecer essa realidade como forte condicionante dos sistemas educacionais. Mas implica, também, a necessidade de conhecer a fundo seu funcionamento e

problematizar de que forma tensiona e tem tensionado a educação e de forma especial a educação do campo.

Com essa intencionalidade, desenvolvemos um estudo bibliográfico e documental, abordando o processo histórico (síntese) de nossa educação, passando pelas raízes da política pública na Educação Rural e as Políticas Públicas e a Educação do Campo, estas permeadas por seus contextos e em diálogo com as categorias totalidade e contradição.

Abordagem teórica e metodológica

No presente trabalho o objetivo é compreender as contradições estabelecidas historicamente nas relações sociais a partir da compreensão das ideologias do poder dominante nas políticas educacionais brasileiras voltadas para os sujeitos do campo. Segundo Lefebvre (1991) o método dialético implica em, apreender as conexões internas da coisa, apreender os aspectos e os momentos contraditórios, a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios, e analisar a luta, os conflitos internos, o movimento, a tendência, o que tende a ser e o que tende a cair no nada.

Nesta direção e sob estes pressupostos adotamos duas categorias de análise do materialismo histórico dialético: a contradição e a totalidade, para compreender as relações existentes entre as políticas públicas e a educação do campo.

A contradição e a totalidade são duas dimensões da dialética marxista que estão diretamente implicadas. Ora, as contradições de um determinado fenômeno social somente são percebidas no relacionamento da parte com o todo. Konder (1981) destaca que reconhecer as totalidades em uma determinada realidade, exige do pensamento dialético um esforço e um trabalho paciente que identifica gradualmente as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ que dão ‘vida’ a cada totalidade’.

Adicionalmente, para se observar as contradições na realidade objetiva é preciso analisar os aspectos mais imediatos e os mediatos. Particularmente neste artigo se parte de uma síntese histórica que orienta a análise das políticas educacionais brasileiras voltadas para os sujeitos do campo. Segundo Konder (1981, p. 40) a totalidade é mais que a soma das partes, e [...] uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes.

Esta dialeticidade entre as partes e o todo permite a compreensão crítica da realidade objetiva, para que se possa agir sobre ela, transformá-la.

Raízes da política pública na Educação Rural

A Educação no Brasil Império se destinava a poucos privilegiados que estavam diretamente ligados às oligarquias escravocratas ou beneficiados pela coroa portuguesa. Ao observarmos o contexto político-econômico, em uma perspectiva de totalidade, em que a Colônia Brasil se transformou em país independente, as condições concretas de tais relações não foram alteradas, ou seja, continuam como uma relação de subordinação política e econômica, uma estrutura econômica latifundiária e de monocultura, voltada para exportação de produtos primários e importação de bens industrializados, e, no que se refere a política interna, manteve-se oligárquica e ligada ao patrimonialismo herdado de Portugal.

O direcionamento das políticas públicas para a educação brasileira tem ligações com o rural desde sua implantação, de forma oficial, com a vinda de Dom João, como podemos perceber pelo exposto pela Revista Brasileira dos Municípios (1951, p.1098):

no governo de Dom João VI (1812), que no primeiro grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, e no segundo grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e aos comerciantes.

Na reforma Januário da Cunha Barbosa de 1826 – o Plano Nacional de Educação – no artigo 3º, no título II, inscreve-se que no primeiro ano do segundo grau se dará uma ideia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida.

Na reforma de 1879 (Decreto nº 7247 em 19 de abril) a última reforma da Monarquia, estabeleceu-se que o ensino nas escolas primárias de 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura.

E no mesmo documento (Decreto de nº 7247/1879), também traz a necessidade de ensinar princípios de lavoura e horticultura, na Escola Normal, demonstrando-se uma preocupação com a formação dos professores.

No campo da política internacional, tínhamos desde o início do século XIX, manifestações como a política Monroe, dos Estados Unidos, do ano de 1823 e, retomadas mais tarde por Roosevelt no final do século XIX. Nessa disputa sobre dominação econômica entre, principalmente Inglaterra e Estados Unidos, este último, com o objetivo de ter exclusividade sobre a exploração dos países da América Latina se atribuiu

o direito de intervir em outros Estados latino-americanos... Esta doutrina, sintetizada no lema “a América para os americanos”, passara a funcionar, a partir do final do século XIX, como cobertura ideológica para objetivo estratégico dos Estados Unidos, que consistia em manter sua hegemonia sobre todo o Hemisfério Ocidental, conquistar e assegurar as fontes de matéria-prima e os mercados da

América do Sul para as suas manufaturas [...] Daí a proposta para formar com os Estados latino-americanos uma comunidade comercial, uma espécie de união aduaneira, apresentada durante a 1ª Conferência Pan-Americana, instalada em Washington, em novembro de 1889 (BANDEIRA, 2008, p. 13).

Saindo do global e retornando para o local, no Brasil com a libertação dos escravos em 1888, tinha início a reorganização das forças produtivas da época, o que gerou certo desconforto para as oligarquias, gerando uma crise e um rearranjo político. Porém, sem alterar a essência produtiva e de dependência econômica, principalmente da Inglaterra.

Nesse contexto, a República brasileira, polariza sua disputa entre a Sociedade Paulista de Agricultura (SPA), um núcleo da cafeicultura de São Paulo e a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), que contemplava outros ramos da agricultura, mas que estava vinculada ao eixo Nordeste/Sul/Sudeste. Esse último grupo fragilizado, pois não encontrava espaço no mercado internacional (MENDONÇA, 2010).

O SNA disputava um espaço na política nacional, dominada pelo grupo paulista. O Ministério da Agricultura para o SNA representaria a alternativa dentro da Primeira República para projetar as propostas ligadas a produção.

Com isso, o Ministério da Agricultura e Comércio (MAIC) foi criado em 1909, sob o controle e influência da Sociedade Nacional de Agricultura. E uma das primeiras posições do MAIC foi criar alternativas para a falta de mão de obra na agricultura, o que Mendonça (2010) chama a atenção que “a SNA postulava uma solução menos dispendiosa da mão de obra no campo: a utilização do chamado trabalhador nacional, a ser construído pela intervenção estatal, via educação” (p. 26).

O trabalhador livre passou a ser o alvo das políticas públicas estatais, preservando a concentração fundiária do país. Com a consolidação da crise, houve um avanço do sistema imperialista entre 1919 e 1922, ou seja, a entrada do capital de investimento estrangeiro vinculados a indústria, que conforme Sodré (s/d, p.15), “o governo brasileiro concede favores a investimentos estrangeiros [...] Agora são a Belgo Mineira e a Anglo Brasileira Iron and Steel Syndicate”. Esse quadro faz com que o movimento migratório fique acentuado para centros industriais como São Paulo, as migrações vindas do campo, com o deslocamento principalmente da região nordeste, que são em muitos momentos agravados pela seca.

Contraditoriamente, ao desejo dos latifundiários e das propostas governamentais, a população camponesa ao invés de permanecer no campo como mão de obra, uma vez expropriadas da terra, veem no processo de industrialização dos centros urbanos alternativas de sobrevivência, configurando o que denominamos de êxodo rural. Essa população de

camponeses, que segundo Ianni (1976, p. 159) dá origem a massa de mão de obra denominada de proletariado rural.

Novamente a contradição desse movimento populacional desencadeado pelo modelo econômico, repercute nas mudanças de políticas públicas para a educação. O modelo educacional que se preocupava apenas com uma minoria, agora tem que voltar suas ações para uma grande camada da população. Evidentemente, que não por preocupação com os migrantes, mas como alternativa de atender a formação mínima de mão de obra para o processo industrial.

O processo do êxodo rural transformou-se em uma questão social. Para minimizar tal quadro, a educação é acionada por meio da campanha de “desanalfabetização”, esta configurava-se na centralidade, mas com a disponibilização de poucos recursos, fazendo com que os “entusiasmos pela educação” passem a ser “otimismo pedagógico” (MENDONÇA, 2010).

O educador e jornalista Sud Mennucci (1934, p. 47) relata a grande contradição implícita nas escolas ditas “desanalfabetizadoras” encampadas pelo Estado:

as classes primárias transformaram-se em polvos sugadores da energia rural, porque envenenam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhes no íntimo a enganosa e perigosa miragem da cidade. O alfabeto, em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola. Como se explica o imprevisto fenômeno? Facilmente: levamos às regiões do campo uma organização escolar que está profundamente, visceralmente eivada do preconceito urbanista. São simples “escolas de cidade” implantadas ou enxertadas à força em núcleos rurais. Trazem, apesar do vistoso aparato cultural com que se apresentam, uma irraciocinada animosidade contra tudo o que relembra o trabalho dos campos, resíduo ainda da campanha abolicionista, e que transparece no desdém superior e absoluto com que as escolas ignoram os labores rurais.

É interessante também verificar que a Educação Rural é parte do processo histórico dos organismos internacionais. Desde 1936 em que há recomendações dos países do hemisfério norte, que mais tarde consolidam a UNESCO, para Educação Rural, “recommendation n. 8, concerning the” e “Organization of Rural Education” (UNESCO, 1934-1977, p.37).

O contexto global, neste momento dirigido pela liderança norte-americana, mais uma vez busca se instalar nos diversos locais da América Latina. Caracterizam essa interferência o

registro de alguns documentos que retratam a orientação da UNESCO sobre a educação brasileira, com clara intencionalidade americana, especificamente na zona rural, que tem impulso com os adventos do pós-guerra em que a Revolução Russa se consolida. Essa influência tem a intencionalidade de consolidar os Estados Unidos como potência ocidental na sociedade capitalista. A América Latina é o campo de exploração e de reserva para o crescimento americano. Durante algumas passagens do artigo veremos que a influência americana perpassa todo o processo educacional vinculada a instituições criadas com intuito de executar as políticas públicas de interesse internacional.

As políticas públicas para a Educação Rural, partem da falsa noção de atraso rural, que está ligado a fase do desenvolvimento capitalista. O setor dominante busca a subjugação do campo e o fim das relações pré-capitalistas, para isso utiliza a instituição do Estado para instalar o treinamento profissional, que possibilite ao trabalhador rural manejar as novas tecnologias que estavam chegando ao solo brasileiro, pelos acordos internacionais, como: as primeiras máquinas de aragem do solo, os fertilizantes, os agrotóxicos e as sementes híbridas. O Brasil importa todo um pacote americano de produção agrícola, que o trabalhador rural não tinha conhecimento para manejar. Os bancos e as fundações ficam a cargo de executar as políticas públicas de educação com o objetivo de preparar o campo para os fins do capital.

Segue-se com a segunda República com referência ao início da Era Vargas, que perde força devido a internacionalização da economia brasileira, consequentemente o enfraquecimento do nacionalismo. E a gestão do Governo Kubitschek em que há uma aceleração da expansão industrial, seguido da inserção definitiva do capital internacional, a consolidação da burguesia e das relações capitalistas, consequentemente há um agravamento social e a formação volumosa do proletariado urbano e rural (ROMANELLI, 1998).

Fica marcada a interferência americana com seus pacotes para “modernização do campo” após criarem o milagre americano, pós primeira guerra mundial, que no caso do campo pela mecanização da agricultura, a revolução tecnológica. Produzia mais do que o mercado interno podia absorver, portanto tinha a necessidade de exportar. Ao divulgar “o modo americano de ser” colocou-se como exemplo da moderna civilização ocidental, gerando cada vez mais a necessidade de consumir (LINK e CATTON, 1965).

Frente a criação de uma nova ideologia de produção e consumo, ficou criada no Brasil e nos demais países da América Latina uma situação de aparente atraso, e, portanto, havia necessidade de intervenção nas diversas áreas, mas principalmente na educação, quer seja urbana ou rural do Brasil. Nesse contexto político, de entre guerras que o presidente Vargas nesse período entre guerras era cortejado pelos americanos, estabeleceu as missões de caráter

técnico, em uma carta ao presidente americano Fransklin D. Roosevelt em que solicita “o estabelecimento nesse instante de missões, para exploração ordenada e mútua das necessidades técnicas e as perspectivas do Brasil com relação aos Estados Unidos...” (A MISSÃO COOKE NO BRASIL, 1942 p. 13).

A educação é um dos pontos apresentados no relatório em que o governo brasileiro tem a preocupação técnica e especializada de mão de obra, a necessidade da melhoria do ensino primários aos trabalhadores urbanos e ensino de rudimentos e artesanato a população do interior. E sugere um programa de bolsas de estudos oferecido pelos Estados Unidos a professores, assistentes brasileiros, técnicos especializados e recém - formados. O intuito era capacitar mão de obra nos Estados Unidos para voltar ao Brasil com a implementação de propostas americanas. Assim, instalam-se no Brasil entidades privadas como Fundação Rockefeller e a Fundação Ford. A partir de 1942, momento em que o governo Vargas já havia oficializado sua opção de cooperação econômica com os Estados Unidos, os programas se efetivam dando origem a diversas políticas públicas de interesse americano. Neste momento caracteriza-se o que Milton Santos (2006), em sua obra *A Natureza do Espaço*, argumenta de que as políticas globais só se instalam no momento em que os locais/lugares criam condições e aceitam essa instalação. Desse movimento de totalidade entre o global e o local, fica evidente que uma das condicionantes para acentuação da condição de colonizados, se acentua por conta do próprio governo brasileiro.

As políticas públicas na Educação Rural e Educação do Campo

Com a entrada dos EUA na II guerra mundial há uma preocupação com o fornecimento de matérias primas, assim o Institute of Inter-American Affairs (IIAA) – dirigida por Rockefeller, responderia pelos primeiros programas de assistência técnica, voltados a responder pelas questões de saúde, educação e agricultura da América Latina (MENDONÇA, 2010).

A educação rural através do acordo firmado com o IIAA, destinado a implantar uma Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, vinculada ao Ministério da Agricultura (CALAZANS, 1993; MENDONÇA, 2010). O acordo também sugeriu a adoção de missões rurais ao modelo mexicano⁸⁴. As experiências das missões mexicanas chegaram ao Brasil sobre a cancela do Estado Novo e ancorado no estudo do

⁸⁴ As missões culturais no México nasceram em 1922, após a revolução social, com intuito de formar quadros para trabalhar na zona rural. Com as mudanças no governo mexicano as mesmas são abolidas em 1938, mas relançadas sob novas bases em 1943 de um certo assistencialismo (Lourenço Filho, 1952).

educador Lourenço Filho, em 1935, foi criada a escola normal rural, em uma perspectiva do ruralismo pedagógico e fundamentada nas experiências das missões rurais mexicanas.

Assim, os acordos de cooperação entre Brasil e Estados Unidos foram vários, mas destacamos alguns de importância direta para Educação Rural como:

1. Acordo entre Ministério da Agricultura e a Divisão de Educação do Institute of Inter American Affairs de 1945 que originou o CBAR;
2. Acordo entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MES e o governo norte americano para a implantação do curso “Escola para o Brasil Rural”, ministrado no Distrito Federal por docente norte Americano em 1949;
3. Acordo que originou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em vigor de 1947 e 1963, tendo como vínculo as missões rurais na campanha de alfabetização e desenvolvimento comunitário;
4. Acordo firmado entre o governo norte-americano e o Ministério da Educação em 1950, para a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER);
5. Acordo de Cooperação Técnica para a Agricultura, em 1953, responsável pela criação do Escritório Técnico Brasileiro-Americano de Agricultura (ETA) (MENDONÇA, 2010, p.94).

A atuação do CBAR chegou com alguns subprogramas que: a) os centros de treinamento que visavam a preparar professores rurais e também operários rurais; b) os clubes agrícolas escolares que ficavam anexados as escolas primárias sob a tutela do MA; c) Semanas Ruralistas para divulgação de material entre campo e espaço urbano (CALAZANS 1993, MENDONÇA, 2010).

O CNER foi um programa concebido pelo Seminário Interamericano de Educação de Adultos realizado em Petrópolis, em 1949, por recomendação e patrocínio da Unesco e União Pan-americana. Neste Seminário foi promulgada a tarefa ao Ministério de Agricultura e Educação com o objetivo de “[...]indicar no plano nacional, diretrizes e técnicas de processos educativos e assistenciais visando a melhoria das condições econômicas e social do meio rural” (Lourenço Filho, 1952, p.11) e foi encaminhada uma proposta ao professor Lourenço Filho para que desse início trabalhos dessa natureza no Brasil.

Com o mesmo propósito foi firmado o acordo para dar origem ao Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano - ETA, era destinado a coordenar todas as intervenções públicas voltadas a agricultura e também a educação rural. O ETA abriu diversos convênios, principalmente de crédito subsidiado e na educação forneceria bolsas para qualificação dos quadros nos Estados Unidos (CALAZANS, 1993, MENDONÇA, 2010).

Em oposição a esse movimento de alienação, gestado pelos Estados Unidos e gerido pelo governo brasileiro, a população rural que continua marginalizada, passou a constituir,

como resistência, os movimentos sociais camponeses como as ligas camponesas, que após a era Vargas se organizam apesar do acirramento violento dos latifundiários. As ligas camponesas marcam uma das primeiras iniciativas de Reforma Agrária no país, o que leva as oligarquias a frear esse movimento com o golpe de 1964.

Outro espaço de resistência reside na educação popular para jovens adultos CPC (Centros populares de Cultura) o MEB (movimento de Educação de Base), tiveram sua sustentação de base nas ligas camponesas e o próprio Paulo Freire produz métodos de alfabetização, além de questionar a extensão rural no livro “Extensão ou Comunicação” e “Pedagogia do Oprimido”. Esse processo resulta no Estatuto do Trabalhador Rural de 1963.

O investimento norte americano nos países latinos continuou por meio da “Aliança para o Progresso” instituída em 1961 pelo governo americano, Presidente Kennedy, era uma resposta a ameaça de um possível avanço comunista e a Revolução Cubana, em que a assistência técnica fazia parte das linhas de ação, mas a educação ficou localizada as áreas de interesse de desenvolvimento (CALAZANS, 1993), ou mesmo das áreas que poderiam se organizar nos movimentos populares rurais.

A mesma autora afirma que a década de 60 e 70 são de proliferação de programas para o meio rural. E cita alguns que tem relação direta com a Educação Rural como: a criação do INCRA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), Pimmoa (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (1963), Prodac (Programa Diversificado de Ação Comunitária) junto com o MOBRL, SENAR (Serviço Nacional de Formação Profissional Rural), Projeto Rondon (1968) com incursões em comunidades rurais para oferecer capacitação rápidas e no II PND (Plano Nacional d Desenvolvimento) com recurso do BIRD executam os programas Polo nordeste, Polo Amazônia, Polo centro, com propostas de educação e treinamento de mão de obra.

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi instalada em 1961 sob a Lei 4.024. Esta LDB, deixou a cargo dos municípios a organização e estruturação das escolas primárias rurais. O que causou a precarização da escola rural, pois os municípios na sua maioria não disponibilizavam de recurso e nem mão de obra para tal missão. Com a promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, sobre a reforma do ensino superior e estruturação do ensino fundamental e secundarista, ambas “a lei 5.692/71 se distanciou da realidade sociocultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais...” (LEITE, 1999, p.47).

Nessa década, de 1970, a população de analfabetos na zona rural atingia 42% e 16% no espaço urbano, o que nos leva a pensar que a situação desde a primeira república sofreu poucas mudanças, comparada ao desenvolvimento do país (IBGE, 1970).

A municipalização do ensino primário se concretizou, mas sobre o guarda-chuva dos programas acordados entre o MEC e os Estados Unidos, que resultaram no I Plano Nacional de Desenvolvimento para a Educação e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos de 1975/79 e 1980/85, fundamentando programas como Pronasec (Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural), EDURURAL e o MOBREAL.

A educação rural é identificada na Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional, nº 9394/96, assim reconhece-se que no campo existe especificidades e os espaços de aprendizados podem ser diferenciados de acordo com a realidade dos sujeitos, pode-se verificar isso nos artigos 23, 26 e 28, que discutem o currículo e a organização dos tempos escolares.

Com os movimentos de luta pela terra, intensificado pelas ocupações e as reivindicações pela reforma agrária, as organizações sociais, no fim dos anos 90 realizam a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo, denunciando à sociedade a dívida histórica para com as populações do campo, bem como a falta de políticas públicas para o setor e deste evento emergem e/ou, freireanamente, são anunciadas as bases para a construção das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), que passou a contemplar as especificidades de uma educação do e no campo, como é ressaltado no art. 5º das diretrizes que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.”

A partir de 1998 com a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo, mostra-se a sociedade a dívida histórica para com as populações do campo, bem como a falta de políticas públicas para o setor, o qual retratamos nesse trabalho, o qual desemboca em um grupo de trabalho (GT) nacional a partir das reivindicações dos movimentos sociais. E nos Estados começam a se organizar articulações por uma Educação do Campo, que congregam diversas instituições desde movimentos sociais, ongs, universidades entre outros, para consolidar políticas públicas a partir das especificidades dos sujeitos.

As políticas públicas voltadas a Educação do Campo surgem de forma intensificada a partir de 2001, problematizadas pelos movimentos sociais, mas contraditoriamente, com uma intencionalidade, colocada por Bogatschov et al (2013), que o Brasil assume a orientação de

órgãos internacionais como a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), para fortalecer a teoria do capital social, onde a responsabilidade de desenvolvimento sustentável é atribuída à coletividade. Assim, as políticas públicas voltadas as populações do campo surgem com o intuito de minimização das responsabilidades do Estado.

Estabelece-se a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nas propostas das instituições que integram os diversos sistemas de ensino e em conjunto com a LDB (1996), prevê a formação continuada dos educadores (as), necessidade de estrutura para as escolas rurais, transporte adequado, quadro de profissionais e metodologias de trabalho adequadas a realidade.

Em 2004 com a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Analfabetismo, Diversidade e Inclusão), instalam-se diversos programas que tornariam possível algumas reivindicações dos movimentos sociais, muitas alavancadas por parcerias com prefeituras, Estado e Instituições Federais de Ensino.

A partir de 2004 são construídas algumas legislações que dão suporte para materializar algumas propostas de políticas públicas para a Educação do Campo, mas na linha de desconstrução da Educação Rural. Os documentos da legislação nacional: O Decreto 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais; a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 institui o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, e define suas diretrizes gerais.

O Pronacampo gerou ações que colocaram a Educação do Campo em uma plataforma de evidência, com o lançamento de diversos programas que contemplaram a concepção de uma Educação do (no) Campo, tais como: as Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), o dinheiro direto na escola do campo, os cursos profissionalizantes entre outras iniciativas.

Discussões advindas das problematizações e movimentos na atualidade

Apesar da mobilização dos movimentos sociais para o avanço das políticas públicas para educação, no que diz respeito ao seu caráter social e político, durante os mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ficou evidente, também a contradição

acerca do avanço da política neoliberal sobre as políticas e o modo de gestão dos países do hemisfério norte sobre os países do hemisfério sul, com fortes repercussões no Brasil.

A Educação como um todo, e em especial a Educação do Campo, foco deste trabalho, fazem parte de uma totalidade maior – processo educativo regional/nacional/internacional e de uma sociedade estruturada – não de forma isolada, mas imerso nela, constituindo-se numa relação parte-realidade maior, em uma unidade dialética da estrutura e da superestrutura, que embora não possa de modo isolado transformar a totalidade maior em que está imersa, mas pode transformar sua totalidade e ser potencialmente instrumento gerador de processos emancipatórios capazes de interferir em outras áreas, porém sempre alicerçada nos movimentos sociais e instituições de ensino que assim se coloquem como protagonistas de suas histórias.

A retomada histórica construída até aqui, teve como objetivo construir elementos que permitam entender os contextos históricos da Educação Rural em uma dimensão de totalidade e suas contradições, situando a necessidade das políticas públicas para a Educação do e (no) Campo, em que os movimentos sociais foram e são protagonistas e, como bem coloca Freire (1996), a educação não é “a alavanca para a transformação revolucionária precisamente porque deveria sê-lo” (p. 50).

Por fim, ficou evidente que as políticas públicas para a educação do campo só avançaram na medida da mobilização dos movimentos sociais, porém sempre no tensionamento com o capital. Tensionamento este, que nos últimos anos tem realizado um movimento de esvaziamento de órgãos do Ministério da Educação, como a SECADI, responsável pela condução de políticas como o Pronacampo. A elaboração das políticas públicas no processo histórico faz parte desse tensionamento entre capital e os movimentos sociais. Porém deve-se explicitar que, da análise desse movimento de totalidade entre o global e o local, ficou evidente uma grande contradição, a condição de colonizados e subalternizados nas relações com outros países e suas políticas, só se instalam no local/nos lugares, por conta da ação dos próprios governos brasileiros, submissos à ordem do capital em detrimento de seus representados.

Referências

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. A importância Geopolítica da América do Sul na Estratégia dos Estados Unidos. **Revista da Escola Superior de Guerra**.v.24 n.50, jul. Dez, 2008, p. 7 - 35.

BOGATSCHOV, D. N. et al. A escola como núcleo da gestão democrática: práticas coletivas na organização da escola a partir das instâncias colegiadas. João Pessoa: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - Universidade Federal da Paraíba**, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Educação no meio rural**. In: Therrien, Jacques; Damasceno, Maria Nobre. Educação e Escola no Campo, Campinas, ed. Papiros, 1993.

IBGE. INEP/MEC. **Censo Escolar, 1976**. Disponível em : <http://portal.inep.gov> acessado em : 20/02/2017.

IANNI, Octavio. **Imperialismo e Cultura**. Coleção Sociologia Brasileira, vol.5, Ed.Vozes, 1976.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 1981. – (coleção primeiros passos, 23).

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

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 1991.

LINK, Arthur S. e CATTON, William B. **História Moderna dos Estados Unidos**. Trad. De Waltensir Dutra, Alvaro Cabral e Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

LOURENÇO FILHO. **A educação rural no México**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.18, n. 45, p. 108-198, jan-mar,1952.

MISSÃO COOKE NO BRASIL. **Relatório dirigido ao presidente dos Estados Unidos pela Missão Técnica Americana enviada ao Brasil**. Disponível em: <https://archive.org/details/missocookenobras1949cooke> Acessado em: 10/07/2016.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado, educação Rural e Influência Norte - Americana no Brasil (1930-1961)**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

MENNUCCI, Sud. **A crise Brasileira de Educação**. 2.Ed. Editora Piratininga: São Paulo, 1934).

RBM. **Revista brasileira dos municípios**. Associação brasileira dos municípios. Ano IV, n 15 de set/julho de 1951.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. Ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Vida e morte da ditadura: vinte anos de autoritarismo no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 1984.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A coluna preste: análise e depoimento**. Círculo do Livro: São Paulo, s/d.

UNESCO. **Recommandations 1934-1977**. Internacional Conference on Education. France, 1979.

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS

**POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS COMUNIDADES INSULARES NO
MUNICÍPIO DE SALVADOR-BA**

ALINE MARIA SANTOS FERREIRA⁸⁵

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

LYUFERREIRA@GMAIL.COM

RESUMO

Este artigo tem como ponto de partida afirmação da existência de escolas do campo no município de Salvador-Bahia. Esta afirmação baseia-se no reconhecimento de que as escolas localizadas no território insular, ou seja, nas ilhas, são escolas do campo conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O objeto deste estudo constitui-se da percepção das diretoras das escolas insulares sobre a implantação da educação do campo na rede municipal de ensino de Salvador/Bahia. Neste universo encontram-se oito escolas que ofertam educação infantil e ensino fundamental aos filhos e filhas de pescadores e marisqueiras das Ilhas de Maré, Ilha dos Frades e Ilha Bom Jesus dos Passos. Utilizamos o termo insular para caracterizar e distinguir as escolas localizadas nas ilhas que pertencem ao município de Salvador daquelas que estão no continente. Os procedimentos metodológicos utilizados se pautaram na pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante e rodas de conversas com as diretoras das escolas. A análise preliminar foi feita com base em ARROYO; CALDART; MOLINA (2011), DIEGUES (2013), MUNARIM (2011). Os dados da pesquisa apontaram que as diretoras reconhecem a importância da implantação da educação do campo para as escolas insulares, além de identificarem os principais desafios a serem superados a fim de garantir que de fato as populações do campo sejam atendidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Escolas Insulares. Gestão. Política Pública.

INTRODUÇÃO

⁸⁵ Aluna do Curso de Especialização em Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos.

O texto tem como ponto de partida a afirmação da existência de escolas do campo no território insular do município de Salvador. Esta afirmação baseia-se no reconhecimento de que as escolas localizadas no território insular, ou seja, nas ilhas, são escolas do campo conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Tendo em vista a existência de áreas rurais no município de Salvador busca-se por meio desta pesquisa compreender a percepção das diretoras das escolas insulares sobre a implantação da educação do campo na rede municipal de ensino de Salvador/Bahia.

As Ilhas possuem características bem definidas. O mar fronteira é e limite. As populações insulares constroem suas relações sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais a partir da relação com o espaço marítimo. O valor de uso do território insular não está necessariamente ligado a uma porção de terra, a terra não é meio e objeto de trabalho, de produção, de trocas e de cooperação. É o mar que estabelece as relações de uso e de troca.

Muitas sociedades existentes em ilhas, sobretudo oceânicas, desenvolveram uma relação particular com o mar, vendo nele ora uma barreira ora uma via de contato com outras sociedades. Para elas, o mar não é meramente espaço físico, móvel, mutante, mas lugar de seu trabalho, de sua sobrevivência e sobre o qual dispõem de grande conhecimento acumulado. É também um território onde desenvolvem práticas sociais e simbólicas por meio das quais não somente o espaço marítimo, mas também espécie animais e vegetais são representados mentalmente (DIEGUES, 1998, p. 53).

As escolas das ilhas, denominadas aqui como insulares, são aquelas que se encontram localizadas nas Ilhas dos Frades, Ilha Bom Jesus dos Passos e Ilha de Maré. Estas atendem, prioritariamente, aos filhos e as filhas de pescadores artesanais e marisqueiras que produzem seus modos de vida no contato direto com o mar, seja para o transporte, seja como meio de subsistência, assim, “práticas construídas socialmente e que orientam o comportamento e as ações dos ilhéus” (DIEGUES, 1998, p. 15). Defendo que o reconhecimento, pelo poder público, da existência de áreas rurais e, conseqüentemente, de populações do campo em área metropolitana é fundamental para o a consolidação de uma Política Municipal de Educação para os ilhéus, ou seja, moradores das ilhas, mas não pode ser tido como único elemento definidor de uma categoria. Se faz necessário de que os povos do campo se reconheçam “como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos” (ARROYO; CALDART; MOLINA, p.2011). Neste veio, destaco ser este o primeiro obstáculo a ser enfrentado.

A inquietação com esta problemática advém da atuação como gestora escolar, da participação como membro do Fórum Permanente de Gestores da Rede Municipal de Salvador e do estudo sobre a educação do campo. Como consequência foi idealizada a criação do Coletivo de Diretores das Escolas das Ilhas com o objetivo de discutir a reafirmação da identidade das comunidades e das escolas mediante valorização dos modos de vida no território insular bem como a concretização da educação do campo no município.

Nesse sentido, a luta por políticas públicas para as comunidades insulares encontra no movimento pela Educação do Campo, referenciais, resoluções, programas, pareceres e decretos que visam garantir aos pescadores artesanais e as marisqueiras uma proposta de educação que respeite os modos de ser.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A reivindicação dos diversos movimentos sociais por uma Educação do Campo, embora não seja recente, contraria a educação rural que vinha sendo oferecida pelo Estado. Somente na primeira metade do século XXI é que os sujeitos do campo conquistam o direito a uma educação escolar pública específica para o meio rural. Para Fernandes e Molina (2004) a educação rural é construída a partir de uma visão reprodutivista, sendo o campo pensado apenas como espaço de produção econômica e escolarização para atender as demandas do mercado. Por outro lado, a educação do campo é uma conquista, um direito à educação que respeita a diversidade. Nas palavras de Munarin (2011, p.53),

[e]mbora a militância efetiva de alguns movimentos e organizações sociais tenha se iniciado um pouco antes, na segunda metade da década anterior, é nesta que os sujeitos coletivos do campo definem um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro. As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira.

A Educação do campo privilegia o protagonismo dos sujeitos no processo de construção de uma política de educação vinculada à vida real, em sujeitos concretos na diversidade que a vida do campo lhes impõe, articulando diferentes dimensões formativas e o conhecimento como prática de trabalho, cultura, luta social. Assim, reconhecer as especificidades dos processos produtivos e formadores do ser que acontecem no campo e na

cidade, sem com que isso signifique o fortalecimento das contradições históricas entre campo e cidade.

A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A Rede Municipal de Educação de Salvador é composta por 442 escolas divididas entre 10 gerencias regionais de educação com características bem singulares. Dentre as gerencias regionais, a regional subúrbio II é, sem dúvida, a que possui uma realidade mais complexa, pois esta dividida entre dois territórios: o continente e as Ilhas.

O território insular *locus* da análise compreende: i) seis escolas localizadas na Ilha de Maré; ii) uma escola localizada na Ilha dos Frades e iii) uma escola localizada na Ilha Bom Jesus dos Passos, totalizando oito escolas. Todas as escolas são municipais e estão vinculadas a mesma coordenação regional. Entre as oito escolas, temos: i) quatro em comunidades quilombolas; ii) quatro com classes multisseriadas; iii) três escolas com Educação de Jovens e Adultos; iv) sete ofertam ensino fundamental e vi) uma oferta apenas educação infantil. As escolas estão distribuídas em sete localidades.

Destaco que as informações apresentadas neste artigo são resultado da escuta sensível dos diretores das escolas localizadas em território insular. Para realizar essa escuta realizamos quatro rodas de conversa como dispositivo de pesquisa. A organização da roda de conversa tomou como base as orientações para realização do grupo focal. De acordo com Macedo (2004, p. 178) o grupo focal “trata-se de um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva”. Participaram da roda de conversa sete diretores de escolas das ilhas. Algumas das informações coletadas foram aqui sintetizadas em três dimensões: política, pedagógica e epistemológica. Esses dados serviram para construir um diagnóstico da realidade, identificar desafios e estabelecer planos de ação.

DIMENSÃO POLÍTICA

Nesta etapa identificamos os movimentos sociais presentes nas comunidades insulares refletindo sobre a importância do movimento social para o desenvolvimento da educação do campo, bem como as questões estruturais para o funcionamento das escolas.

Foi possível identificar a existência das seguintes organizações: colônia de pescadores, associação de barqueiros, associações religiosas e de moradores. De acordo com os diretores, o movimento social existe nas comunidades não têm demandado de forma

sistematizada um projeto de educação que expresse as demandas locais e, consequentemente, um projeto de educação voltado para compreensão da realidade social e sua transformação. Buscamos ainda compreender se os diretores reconhecem que os moradores das ilhas são sujeitos do campo. Nesta etapa ficou evidente que em princípio a legislação é que esta determinando. As expressões: camponês, rural, população do campo/rural, escola do campo/rural não fazem parte da cultura local, ou seja, os diretores não souberam afirmar se os sujeitos se reconhecem como tal, ressaltando que duas diretoras participantes da pesquisa são moradoras da Ilha. Partimos do princípio que, compreender como os mesmos se percebem, significam a si e ao espaço é fundamental para propor uma educação insular ou uma educação do campo para comunidades insulares.

Os diretores destacaram ainda que o atendimento às escolas insulares é precarizado, principalmente, no que diz respeito ao provimento do quadro de professores e funcionários, adequação e manutenção da infraestrutura e acompanhamento pedagógico, atendimento educacional especializado. Enfatizou-se ainda a falta de transporte público, atendimento médico, infraestrutura, segurança, rede de esgoto. Os problemas estruturais apresentados demonstram o descaso com a educação do campo e com a população do campo. A inexistência ou a precarização dos serviços muitas vezes contribui para o deslocamento das famílias para as áreas periféricas da cidade.

A educação do campo proposta pelos movimentos sociais traz como perspectiva a transformação desse modelo de exclusão, a inclusão dos diversos sujeitos que produzem seus modos de ser a partir do trabalho no e do meio rural. Este modelo visa “uma educação direcionada à democracia e à cidadania [...] se ocupa em desenvolver em todos os membros de uma sociedade a capacidade de compreensão da realidade e de participação nos processos de elaboração, execução e avaliação das políticas públicas” (MUNARIN, 2011).

Nesta trajetória, busca-se construir uma escola que “[...] trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização [...]” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 53). Com efeito, a Educação do Campo para o município de Salvador volta-se para as comunidades de pescadores existentes nas Ilhas que compõem o seu território.

Acredita-se que para efetivação da educação do campo aconteça se faz necessário sistematizar os dados que revelam a condição de descaso e abandono que sofreu a educação nas ilhas e consequentemente, reconhecer a existência do campo em suas singularidades e

como espaço de produção material, econômica e sociocultural que integra o território do município de Salvador.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA

Do ponto de vista pedagógico, apenas as escolas que estão em localidades certificadas como quilombola fazem um trabalho diferenciado. As demais escolas não desenvolvem nenhum trabalho diferenciado. Quando questionados sobre os conhecimentos que possuem sobre a educação do campo, os mesmos foram unânimes em afirmar que precisam conhecer melhor a proposta da Educação do Campo. Destacou-se ainda que se faz necessário uma formação específica para gestores e profissionais de educação para efetivação das políticas públicas de educação do campo e educação escolar quilombola.

Em se tratando da implantação da política de educação do campo, destacou-se que as escolas insulares possuem professores em regime de contrato temporário, ausência de coordenador e secretário escolar, inexistência de proposta pedagógica específica e infraestrutura inadequada. A precarização do quadro de funcionários tem impacto direto no desempenho escolar dos alunos, o que pode ser verificado pelos índices de reprovação, de repetência, de distorção idade-ano de escolaridade e de abandono/evasão escolar e no funcionamento e na gestão das escolas insulares, pois a descontinuidade do trabalho pedagógico o torna frágil e fragmentado.

De acordo com Munarin (2011), a proposta da educação do campo volta-se contra o projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial que é base da educação rural, a educação do campo considera “a luta por cidadania para povos específicos que têm permanecido à margem de qualquer processo de desenvolvimento humano” (MUNARIN, 2011, p. 28). Colocar a educação do campo nesta perspectiva é reconhecer que não se trata apenas de disponibilizar equipamentos, materiais, transporte, alimentação para que se tenham escolas em áreas rurais. Mas, de reconhecer a existência de um modo de produção predatório que reforça a exclusão e a hegemonia de uma determinada classe social e empreender esforços para a formação de sujeitos capazes de transformar esse modelo de exclusão.

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA

Do ponto de vista epistemológico, os diretores apontaram a importância de realizar estudos e pesquisas sobre a temática de modo a garantir a sua efetivação e exigir da Secretaria

Municipal de Educação a sua implantação. Por iniciativa dos próprios gestores foram convidados técnicos da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação para as primeiras aproximações com a temática.

No que concerne ao aprofundamento sobre o tema e as possibilidades concretas de atender as exigências da Política de Educação do Campo alguns diretores participaram do V *Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade: conjuntura política, pesquisa e desenvolvimento local* promovido pela Universidade do Estado da Bahia. A partir daí iniciou-se uma busca acerca estudos sobre as ilhas. Nas primeiras buscas encontramos algumas teses e dissertações, apenas, sobre a Ilha de Maré. Após este seminário, houve uma aproximação com o Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade (GPECC) do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Em novembro de 2015 reuniram 100 pessoas no I Seminário de Educação do Campo da Rede Municipal de Salvador e II Mostra Quilombola de Cultura e Arte. Este seminário foi organizado pelos diretores com apoio da Gerência Regional e da Secretaria Municipal de Educação. Estiveram presentes os professores de todas as escolas insulares; o Conselho Municipal de Educação; a Diretoria Pedagógica; a Gerência Regional; autoridades locais e o Secretário Municipal de Educação. O evento durou um dia e contou com a participação de pesquisadores da área. As discussões giraram em torno da política de educação do campo, da educação escolar quilombola e das perspectivas de ampliação da discussão na Rede Municipal de Ensino para fins de regulamentação da mesma. Neste evento, o Conselho Municipal de Educação apresentou oficialmente a resolução 033/2015 que estabelece normas para implementação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências⁸⁶.

Em função da demanda do desenvolvimento de políticas para formação de profissionais da educação e o atendimento da especificidade das escolas do campo/insulares foi elaborada uma proposta de formação continuada destinada aos professores e Gestores da Rede Municipal de Salvador que atuam nas Ilhas de Maré, Frades e Bom Jesus dos Passos em parceria com professores da Universidade Federal da Bahia. Esta proposta tem como objetivo a partir do viés da Educação Ambiental fornecer embasamento teórico, confeccionar material, elaborar projetos, subsidiar a construção de modelos pedagógicos bem como sistematizar e divulgar o conhecimento produzido.

⁸⁶ Diário Oficial do Município de Salvador de 04 de dezembro de 2015.

Para tanto, a proposta encontra-se em tramitação na SMED aguardando aprovação para sua oferta. Pretende-se que A Formação Continuada em Educação Ambiental para o Campo seja ofertada em dois cursos de extensão: Práticas Pedagógicas na Educação Ambiental para o Campo, direcionada a professores e coordenadores das escolas e Gestão Democrática da Educação Ambiental para o Campo, voltada para os gestores.

Os cursos terão o caráter MODULAR e os temas a serem abordados, de acordo com as orientações dos Cadernos SECADi – Educação no Campo: diferenças mudando paradigmas, compreendem as questões da diversidade – étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, geracionais, regionais e culturais, bem como os direitos humanos e a Educação Ambiental. Esses temas serão abordados do ponto de vista da sustentabilidade e da inclusão social.

De outra parte, faz-se necessário mapear a produção acadêmica resultante de pesquisas que tratam sobre as ilhas e sobre educação nas ilhas visto que os dados sobre esta realidade estão dispersos. A relevância desta ação se justifica pela quase inexistência de dados sobre o território insular e os processos de formação dos sujeitos que ali vivem e produzem. Assim, a produção acadêmica sobre a temática poderá contribuir com a elaboração de políticas públicas e de refletir-se em documentos e resoluções que regem e orientam as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentimento de pertencer ao território e as impressões que se tem dele, de forma pulsante e latente, sinalizam e apontam caminhos para uma possível compreensão daquilo que significa ser a educação do campo no território insular. Nesta direção, o entendimento de pescadores e marisqueiras são sujeito de direitos nos desafia cada vez mais a reconhecer o protagonismo destes na elaboração, avaliação e efetivação de propostas para a educação.

Para compreender quem são os sujeitos do campo, antes é necessário compreender que território é este que denominamos como rural e quais as condicionalidades sócio-históricas que são impressas em sua constituição. Esta compreensão situa o sujeito do campo como categoria representativa de uma diversidade que agrega todos aqueles que se definem a partir de um estilo e modo de vida pautado na produção de suas condições materiais de existência a partir do trabalho no território marítimo.

Neste veio, cada escola do campo do município de Salvador está inserida em comunidades com modos próprios de produção de vida, e, portanto, demandam o desenvolvimento de propostas pedagógicas que respeitam a diversidade sócio-cultural que contemplam cada espaço.

Discutir sobre educação do campo não representa uma dicotomia ou privilégio, significa defender os direitos daqueles que têm sido atendidos de forma precária, sofrendo com a ausência de políticas públicas. Este movimento nos sugere pensar quem são, onde vivem, como vivem e o que reivindicam as crianças que vivem nos território marítimo do município.

O desconhecimento das questões sociais, culturais, geográficas, econômicas e pedagógicas que envolvem a escolarização das populações que vivem e trabalham no território insular. O não reconhecimento das especificidades representa a impossibilidade de que os repertórios e trajetórias dos sujeitos do campo do município de Salvador façam parte de forma legítima da sua história. Esse movimento nega a existência da ilha e de seus habitantes.

Tal perspectiva implica para a Secretaria Municipal de Educação que as especificidades das escolas insulares/do campo sejam valorizadas, os modos de organização da vida na ilha, as práticas dos sujeitos que ali vivem e trabalham estejam presentes não só na proposta pedagógica das escolas, mas também, e primordialmente, no Plano Municipal de Ensino. Nesta ótica, reconhecer a existência das populações do campo, implica em regime de colaboração entre a União, o estado da Bahia e o município de Salvador ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações insulares. Esse reconhecimento demanda elaborar políticas municipais, diretrizes, currículos, calendários, produzir material didático e realizar pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre o perfil, demanda e processos além de formação específica para gestores, professores e demais profissionais de educação.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Monica Castagna. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2010.

CALDART, Rosely Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, mar./jun.2009.

DIEGUES, Antonio Carlos S. **Ilhas e Marés**: simbolismo e imaginário. São Paulo: SP, Hucitec, 1998. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files.pdf>. Acesso 10 out. 2013.

MUNARIN, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

SALVADOR. Resolução nº 033 de 04 de dezembro de 2015. **Estabelece normas para implementação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola do Sistema Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador, 2015.

EIXO TEMÁTICO: MARXISMO, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA
**PRODUÇÃO AGRÍCOLA FAMILIAR: EXPERIÊNCIAS MATERIALIZADAS EM
TERRITÓRIO GOIANO**

Flávio Reis dos Santos

Universidade Estadual de Goiás – reisdossantos.flavio@gmail.com

RESUMO

A agricultura familiar realizada pelo pequeno produtor rural emerge como possibilidade e alternativa de produção, fortalecendo-se ante aos impactos econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais decorrentes do processo de modernização conservadora inaugurado na década de 1950, efetivado nas décadas subsequentes em meio às necessidades de consumo de alimentos da sociedade contemporânea e substancialmente aprofundado em meio ao processo de globalização econômica capitalista. Nesse contexto, o presente estudo tem por universo de investigação o meio rural brasileiro e apresenta como objetivo inicial a possibilidade de contextualizar a importância da agricultura familiar no Brasil e, mais especificamente, discutir algumas experiências das atividades agrícolas familiares desenvolvidas por produtores rurais no Estado de Goiás. Optamos pelo materialismo histórico-dialético como recurso teórico-metodológico, focalizado na investigação e análise política e social de produção e reprodução da vida humana, ou seja, o modo pelo qual o homem produz os meios para garantir a sua existência depende da natureza dos meios encontrados para a sua produção e reprodução. Para o materialismo histórico-dialético só é possível pensar a matéria em seu processo de transformação, visto que a possibilidade do conhecimento e da verdade histórica não é uma questão metafísica; a sua validação ocorre com a prática, em materialidade. Nesses termos, o homem somente pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por distintos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, também é responsável pela concretização de sua realidade e pela transformação de tais contextos intermediados por sua ação política. Constatamos que a agricultura familiar constitui atividade produtiva estratégica da maior importância para a inserção, recuperação e manutenção do emprego em tempos de globalização, fundamental para assegurar a redistribuição de renda e para impulsionar um desenvolvimento que se pretende efetivamente sustentável e que venha contribuir para a superação da atual crise social e econômica brasileira.

Introdução

Historicamente, o modelo dominante de propriedade da terra no Brasil foi caracterizado pelo latifúndio, ou seja, marcado pela dissociação entre a propriedade da terra e a sua função de moradia. Esta ocorrência se expressa e configura em realidade pela própria ausência do grande proprietário em suas terras – que pelo *status quo* mantém residência na cidade – aprofundada e ampliada de forma permanente com o transcorrer do tempo. Nesse sentido, a propriedade da terra vincula-se aos aspectos de ordem econômica, que abarcam desde investimentos no processo e atividades produtivas até a mera especulação imobiliária, expressos no desprendimento do latifundiário e de sua família com a vida e o contexto socioeconômico local, visto que rara exceção reside no meio rural (WANDERLEY, 2000b).

A dissociação entre a propriedade da terra e o envolvimento e/ou pertencimento ao meio rural exprimem as experiências de outras categorias sociais rurais como os trabalhadores assalariados, trabalhadores sazonais, meeiros, pequenos produtores agrícolas que, diante das dificuldades e das precárias condições tanto de acesso a terra quanto de manutenção de sua propriedade não estabelecem vínculos com o lugar de trabalho, o que inviabiliza qualquer possibilidade de moradia local e de dinamização da vida social rural. Esta ocorrência é reiterada pela “dimensão do contingente de trabalhadores agrícolas que viviam no interior das grandes propriedades e que foram expulsos não só de seus lugares de habitação, mas também do próprio meio rural” (WANDERLEY, 2000a, p. 31).

O esvaziamento do meio rural, portanto, decorre da saída em grande quantidade de seus habitantes, sobretudo, dos pequenos proprietários agrícolas, que não dispõem de recursos para fazer frente ao latifúndio, ao grande capital e, mais recentemente, à hegemonia do agronegócio⁸⁷, que contribui para restringir e, por vezes, eliminar qualquer possibilidade de manutenção do dinamismo social rural. Aqueles que persistem em permanecer na terra constituem, efetivamente, o meio rural: “pessoas que se relacionam em função da referência ao patrimônio familiar, vinculadas às unidades familiares agrícolas e aos laços de vizinhança, o que inclui os trabalhadores assalariados que permanecem no meio rural” (WANDERLEY, 2000a, p. 33).

As transformações do meio rural e, mais precisamente, dos meios e modos da produção agrícola, desencadeados a partir da revolução verde, decorrentes da tecnificação e tecnologização da sociedade capitalista, aprofundadas pelo projeto desenvolvimentista urbano-industrial dos generais-presidentes (1964-1985) em nosso país, intensificadas com a extinção de todas as barreiras para assegurar o estabelecimento e expansão plena do processo de globalização do capital modificaram os padrões e as relações de produção no interior das pequenas propriedades agrícolas familiares, bem como, a sua interação com a sociedade em si.

Essas mudanças, de uma parte, exprimem a posição do agricultor familiar frente ao processo de modernização da produção no meio rural e, em especial, ao agronegócio, concentrado na produção de vastas monoculturas destinadas ao mercado externo; grande responsável pelo desmantelamento da pequena propriedade rural e pela degradação do meio

⁸⁷ A produção agrícola e manutenção da vida no interior da pequena propriedade familiar rural têm sido submetidas a profundas transformações nas últimas décadas, sendo significativamente impactada pelo caráter conservador da modernização agrícola – a denominada revolução verde, iniciada na década de 1950 a partir da instalação de indústrias fabricantes de insumos e equipamentos para a produção agrícola – demasiadamente discriminatória, parcial e incompleta (LAMARCHE, 1993).

ambiente natural e da biodiversidade. De outra parte, representa uma possibilidade de inserção no mercado interno, na medida em que atende parcialmente às demandas alimentares da população brasileira. Atualmente, a agricultura familiar é responsável pela produção de 70% dos alimentos consumidos no Brasil: “mandioca (87%), feijão (70%), milho (46%), leite (58%), carne suína (59%), carne de aves (50%)”, dentre outros (BRASIL/MDA, 2015, p. 1).

Esclarecemos que para realizar este estudo decidimos por utilizar o materialismo histórico-dialético como recurso teórico-metodológico, centrado na investigação e análise política e social de produção e reprodução da vida humana, isto é, o modo que o homem produz os meios para assegurar a sua existência depende da natureza dos meios encontrados para a sua produção e reprodução. Esse modo de produção dos meios de vida, de acordo com Karl Marx e Friedrich Engels (2002, p. 15), não deve ser considerado estritamente “no aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos”, visto que em materialidade se trata mesmo “de uma forma determinada das atividades dos indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem as suas vidas”, na medida em que devemos considerar que “aquilo que os indivíduos são coincide com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção”.

Nesse sentido, o trabalho realizado pelo homem em determinado modo de produção exprime as suas relações sociais, políticas, culturais e, portanto, a observação empírica deve apontar e especificar sem qualquer ilusão ou elucubração o vínculo da estrutura social e política com a produção, visto que a estrutura social e o Estado são decorrências diretas do processo de vida de determinados indivíduos; “não como estes indivíduos podem parecer na sua própria representação ou na de outros indivíduos”, porém, como realmente são, “como produzem materialmente, como trabalham em determinados limites e condições materiais que não dependem de sua vontade” (MARX; ENGELS, 2002, p. 30).

Nessa direção, a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades do homem é condição básica e indispensável para garantir a vida, na qual os instrumentos e a ação empregados na satisfação dessas necessidades resultam em novas necessidades, de acordo com determinado contexto social e político. Assim sendo, faz-se imprescindível o estudo e a construção da história dos homens em estreita correlação com a história dos meios e modos de produção (MARX; ENGELS, 2007).

Ao adotarmos o materialismo histórico-dialético como método e como referencial teórico, nos posicionamos diante do polo e da relação trabalho-capital e assumimos a defesa da força de trabalho em oposição à exploração do capitalista, quer na diversidade produtiva no

meio urbano – representada pela indústria, comércio, serviços etc. –, quer na produção no meio rural – em especial, aquela representada pelo agronegócio.

Nesse contexto, podemos afirmar que a atividade agrícola familiar desenvolvida pelo pequeno produtor rural emerge como possibilidade e alternativa de produção, fortificando-se ante aos impactos econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais produzidos a partir do processo de modernização conservadora da década de 1950, efetivando-se nas décadas seguintes em meio às necessidades de consumo de alimentos da sociedade contemporânea, consolidando-se em meio ao processo de globalização econômica capitalista.

Agrícola familiar em contexto nacional

O entendimento da agricultura familiar em nosso país requer, imprescindivelmente, sua apreensão como categoria sócio-política-econômica, vinculada ao movimento histórico de luta pela formulação e implantação de políticas públicas e de atuação efetiva do Estado nas questões do universo rural. O desenvolvimento experimentado pelo meio rural nos últimos anos é resultado da instituição de políticas específicas e do reconhecimento da agricultura familiar que contribuíram para “amenizar o processo de expulsão acelerada das famílias do campo, mas sem conseguir dar conta de outras transformações em curso, tais como as questões demográficas que envolvem a redução das taxas de fecundidade e a sucessão no meio rural” (NIEDERLE; FIALHO; CONTERATO, 2015, p. 11).

Ainda há muito a conquistar, há muito a melhorar, há muito a avançar para que as populações que habitam o meio rural tenham de fato, condições de realizar atividades produtivas que assegurem a sua existência de forma digna na impiedosa lógica econômica capitalista em permanente transformação. Nessa direção, Paulo Niederle, Marco Fialho e Marcelo Conterato (2015) argumentam que, apesar das conquistas resultantes da ação e atuação dos sindicatos e movimentos sociais rurais realizadas a partir da segunda metade da década de 1980, a sociedade brasileira continua:

[...] presenciando graves situações de privação de direitos e liberdades no meio rural, como aquela que se expressa na submissão dos trabalhadores rurais às condições de trabalho escravo contemporâneo; convivência com índices ainda elevados de violência no campo, fruto das resistências que se impuseram às políticas trabalhistas e de reforma agrária; crise de saúde pública em decorrência de mudanças radicais nos padrões de consumo alimentar; práticas agrícolas danosas ao meio ambiente e a saúde, em particular o fato de termos assumido a dianteira mundial no uso de agrotóxicos; e, de modo mais amplo, a convivência com inúmeros dilemas políticos que bloqueiam as tentativas de reforma institucional do Estado, criando barreiras ao aprofundamento dos processos democráticos e, portanto, ao efetivo reconhecimento dos diferentes grupos sociais que povoam o rural brasileiro (NIEDERLE; FIALHO, CONTERATO, 2015, p. 10).

Apesar das fragilidades e deficiências da legislação brasileira em vigência, não podemos deixar de revalidar a importância, primeiramente, da criação da Política Nacional da

Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais (Lei n. 11.326/2006), na medida em que privilegiou as famílias proprietárias de terras com área de até quatro módulos fiscais⁸⁸, considerou a utilização predominante de mão de obra da própria família no processo produtivo e estabeleceu que a maior parte da renda familiar deve provir das atividades agropecuárias desenvolvidas no interior da propriedade rural. E, em segundo lugar, da implementação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), na proporção em que absorveu parte da força de trabalho no meio rural e ampliou substancialmente a oferta de alimentos no mercado nacional.

Nessas condições, a produção agrícola familiar, gradativamente, ganhou espaço no mercado interno, conforme informações do último Censo Agropecuário brasileiro, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicado no ano de 2006: 84,3% das propriedades rurais do país praticavam a agricultura familiar, que podem ser traduzidas em 4,36 milhões de pequenas propriedades distribuídas em uma área de 80,3 milhões de hectares, ou seja, 24,3% apenas da área total ocupada por estabelecimentos rurais, o que reforça a histórica concentração fundiária e a absurda desigualdade da distribuição de terras em nosso país.

O Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) – atual Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário –, afirma que a agricultura familiar tem demonstrado a sua importância econômica no mercado interno e se constituído como a maior responsável pela segurança alimentar do país. A competência e eficiência das atividades produtivas agrícolas familiares tem superado o *agribusiness*, o que pode ter relação direta com o quantitativo de mão de obra empregada no processo produtivo, visto que os estabelecimentos familiares empregam mais de 12,3 milhões pessoas, enquanto que os estabelecimentos patronais absorvem 4,2 milhões de pessoas em suas atividades produtivas, o que evidencia a importância da agricultura familiar na geração de empregos no meio rural.

Existia no Brasil à época da publicação do último Censo Agropecuário, 5.175.489 propriedades rurais, das quais 4.367.902 (84,3%) dedicavam-se à produção agrícola familiar, contra 807.587 (15,7%) grandes propriedades rurais, centradas na produção para a satisfação das necessidades do mercado externo, em sua maioria. Esses números expressam a significativa desigualdade entre os dois modelos, visto que o primeiro ocupa apenas ¼ de toda

⁸⁸ O módulo fiscal é medida que define o enquadramento das propriedades rurais em pequenas, médias e grandes. Sua medida é expressa em hectares e varia de município para município brasileiro, de acordo com a atividade agrícola e pecuária desenvolvida na localidade, a renda obtida com esta atividade e a distância do município em relação aos grandes centros urbanos.

a área dedicada à produção agrícola do país e emprega sete de cada dez trabalhadores no meio rural.

A concentração fundiária no Brasil é uma das mais desiguais do mundo, visto que as grandes fazendas com mais de 1 mil hectares ocupam 43% da soma de todas as propriedades rurais do país, enquanto que as pequenas propriedades com até 10 hectares ocupam apenas 2,7% da área total. Em números absolutos, 5,2 milhões de propriedades rurais ocupam 36% de todo o território nacional. Ao compararmos em âmbito geral o tamanho médio das propriedades agrícolas familiares com as grandes propriedades rurais, chegamos aos seguintes números: pequenas propriedades familiares = 18,37 hectares; latifúndios = 309,18 hectares.

O Censo Agropecuário (2006) indica que tanto na Região Nordeste quanto na Região Centro-Oeste, a desigualdade tem acompanhado o processo de transformações no mundo rural, produzido pela maquinização e tecnologização da produção, em especial, pela massiva entrada de capital estrangeiro no país e sua participação no mercado internacional de *commodities* agrícolas. Os principais potencializadores desse processo estão concentrados, principalmente, no Centro-Oeste, decorrência da produção extensiva e intensiva de grãos, como a soja e o milho, além da cana-de-açúcar, tomate, algodão e da incorporação de áreas em direção ao Norte do Mato Grosso.

A produção dessas culturas contribuiu substancialmente para acentuar desigualdade que caracterizava a propriedade da terra em uma região historicamente ocupada por uma agropecuária ultraextensiva. O maior número de propriedades rurais brasileiras está concentrado na Região Centro-Oeste: são 317,5 mil propriedades distribuídas numa área de 103,8 milhões de hectares. Quanto à totalidade de propriedades rurais, aproximadamente 47%, têm áreas que não excedem 10 hectares, em contrapartida, as grandes propriedades rurais com mais de 1 mil hectares representam apenas 1% do total (IBGE, 2006).

Apesar de constatar esta realidade sobre a distribuição da propriedade rural no Brasil, reiteramos a importância atual da produção agrícola familiar, que nos surpreende na medida em que verificamos que dos 80,3 milhões de hectares ocupados pelo pequeno produtor rural, apenas 22% são destinadas às lavouras, superados pelas áreas ocupadas pelas matas, florestas ou sistemas agroflorestais (28%) e pelas pastagens (45%). A nossa maior surpresa é consequente da constatação de que a agricultura familiar brasileira responde por 70% dos alimentos consumidos no mercado nacional (MDA, 2015).

Mauro Del Grossi e Vicente Marques (2010) argumentam que apesar das propriedades agrícolas familiares ocuparem 24,3% (80,3 milhões de hectares) da área total utilizada para a agricultura, elas são responsáveis por 38% do valor bruto da produção e por

34% das receitas do meio rural brasileiro. Enquanto a agricultura familiar “ocupa mais de 15 pessoas por 100 hectares gerando uma renda de R\$ 677/ha, a agricultura patronal emprega somente 2 pessoas por hectare e produz uma renda de R\$ 358/ha.

A imensa quantidade de pequenas propriedades agropecuárias não ocupa as áreas mais expressivas e produtivas materialmente cultiváveis, pois foram absorvidas pelos médios e, em particular, pelos grandes produtores rurais. Entretanto, mesmo enfrentando esta contradição, as atividades produtivas dos agricultores familiares são fundamentais para assegurar a satisfação do consumo estratégico por alimentos da população brasileira. Nesse sentido, consubstancia a sua imprescindibilidade para a segurança alimentar, para a preservação da produção de alimentos tradicionais, proteção da agrobiodiversidade, utilização sustentável dos recursos naturais e fortalecimento da economia e cultura locais (LOWDER; SKOET; SINGH, 2014).

Em nossa apreensão, o modelo tecnológico possível para atender às necessidades e interesses da agricultura familiar requer uma verdadeira inversão do papel desempenhado pelo Estado para com a sociedade e de sua relação com a sociedade, a partir da materialização de profundas reformas no aparelho administrativo estatal, considerando que as ações e funções por ele exercidas são essenciais à promoção, regulação e acompanhamento do desenvolvimento econômico-produtivo do país. Em realidade, entendemos que o Estado precisa “transformar-se, de fato, em agente democrático que oriente os rumos do desenvolvimento econômico, social”, político, ambiental e cultural do Brasil (DESER, 1999, p. 37).

Agricultura Familiar no Estado de Goiás

De acordo com o Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a quantidade de propriedades agrícolas familiares em Goiás em 2006 era de 88.322 estabelecimentos rurais no Estado. Todavia, boa parte desse contingente está à margem do mercado formal, sem possibilidades de acesso aos recursos fundamentais para empreender a produção no interior da pequena propriedade frente a um padrão produtivo que demanda flexibilidade constante, controle, fiscalização e qualidade sobre o trabalho e o processo produtivo. Reiteramos a importância das políticas públicas para a produção de alimentos dos agricultores familiares e sua inserção no mercado interno. Contudo, ressaltamos a necessidade premente e permanente de sua organização em associações e cooperativas para facilitar o acesso às novas tecnologias, créditos e financiamentos, benefícios e isenções fiscais, tendo em vista alavancar a produção e fortalecer o poder de negociação e comercialização de seus produtos.

A realidade atual vivenciada pelos produtores da agricultura familiar do município de Rubiataba – localizado na Mesorregião do Centro Goiano e Microrregião de Ceres –, por exemplo, caracteriza-se pelo desdobramento da expansão das atividades empreendidas pela agroindústria sucroalcooleira na região, que apesar de sua relevância para a economia local, invade espaços antes destinados à produção de alimentos. Às difíceis condições de enfrentamento à agroindústria somam-se a falta de interesses dos filhos em ajudar na produção e administração das atividades e da propriedade da família e, as políticas públicas que não atendem às necessidades diversas do significativo contingente de pequenos produtores agrícolas do município e do Estado.

Para enfrentar esse contexto controverso, vinte produtores rurais se reuniram para formar a Cooperativa Mista de Agricultores Familiares de Rubiataba (COOMAFAR), tomados pela perspectiva de organizar a produção coletiva e cooperativamente buscar espaço no mercado local (ANDRADE; ALVES, 2013). O tamanho das propriedades dos cooperados é bastante variável, 73% das propriedades não ultrapassam os 19,3 hectares, 20% tem dimensões entre 24,2 e 38,7 hectares e, apenas 7%, apresentam tamanhos entre 43,5 e 58 hectares, o que reitera a condição de pequeno produtor rural de acordo com as especificações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) acerca da delimitação de quatro módulos fiscais.

Marta Andrade e Daniela Alves (2013) apontam que a principal atividade produtiva da COOMAFAR é a pecuária leiteira e seus derivados (20%), seguida pelo cultivo de legumes, verduras e frutas (13%). Tais atividades são tradicionais no município e região, sendo percebida junto aos pequenos produtores uma “insegurança quanto às mudanças estruturais, necessárias à diversificação produtiva; preferem evitar incertezas e não correr riscos, mantendo-se concentrados na produção de leite” (ANDRADE; ALVES, 2013, p. 202).

De acordo com as autoras, a maior parte dos cooperados exprime a pretensão de aumentar e diversificar a produção leiteira na perspectiva de agregar valor ao produto final e conseguir preços melhores no processo de comercialização. Entretanto, aponta a falta de apoio, incentivo, respaldo do Estado para as questões de assessoria e assistência técnica rural. Outro fator que concorre contra a diversificação da produção se encontra na crescente falta de mão de obra, causada pela transferência da força de trabalho para a agroindústria canavieira e para outras funções no comércio e serviços disponibilizados na cidade; atraem jovens que não se dispõem a enfrentar a lida no meio rural, somados ao crescente índice de arrendamento das pequenas propriedades agrícolas familiares, realizado pelas grandes usinas, que leva para a cidade não somente os filhos, mas toda a família.

O cenário em Itapuranga não é diferente, também localizado na Mesorregião do Centro Goiano e na Microrregião de Ceres, o município foi tomado pela cultura da cana-de-açúcar que, sistematicamente, têm adentrado em regiões de grande importância de agricultura familiar. Em torno de 92% dos estabelecimentos rurais de Itapuranga são predominante de agricultores familiares, responsáveis pela movimentação da economia local e por 65,7% do valor anual bruto da produção agropecuária do município. Aproximadamente 83% das propriedades rurais tem área inferior a 80 hectares, sendo que a dimensão do módulo fiscal do município é de apenas 20 hectares.

As propriedades normalmente são exploradas e administradas pela própria família, com eventual contratação de mão de obra assalariada para os momentos de pico no processo produtivo, bastante diversificado, na medida em que visa “atender às necessidades alimentares da família e à comercialização” e, portanto, “combina a produção de gêneros alimentícios, o cultivo de hortaliças, frutíferas e a criação de animais – bois, porcos e galinhas” (CARVALHO; MARIN, 2011, p. 688).

Se por um lado, a oferta de emprego pela agroindústria canavieira foi apontada pela população de Itapuranga como uma compensação aceitável em relação à derrubada de árvores nativas, às queimadas, ao emprego demasiado de agrotóxicos no processo produtivo, à exagerada utilização das águas do córrego Canastra, exprime por si só, a ausência de inquietação e questionamento social sobre a qualidade dos postos de trabalhos disponibilizados pela agroindústria e a degradação do meio ambiente por ela empreendida. Por outro lado, o crescimento da oferta de trabalho da agroindústria afetou diretamente a dinâmica organizacional produtiva dos agricultores familiares, pois dificultou a contratação de trabalhadores temporários para auxiliar nas atividades agrícolas em períodos de intensificação produtiva – plantio e colheita.

As dificuldades para contratar mão de obra têm levado os pequenos produtores rurais da agricultura familiar a diminuir as áreas cultivadas com culturas específicas, sobretudo, aquelas que demandam grande quantidade de trabalhadores, como a fruticultura, principal atividade agrícola de Itapuranga. A ocorrência da migração campo-cidade e o desinteresse dos filhos para dar prosseguimento ao empreendimento familiar rural são semelhantes à realidade verificada no município de Rubiataba.

À medida que a população rural, predominante proprietária de estabelecimentos agrícolas familiares, vão gradativamente sendo incorporadas pela agroindústria canavieira de Itapuranga, sofrem imediatamente transformações socioculturais consideráveis, em particular, aqueles agricultores que arredaram as suas terras para as usinas; abandonaram as atividades

produtivas que realizavam em suas propriedades por toda uma vida, agora se restringem ao espaço de uma residência na cidade e “passam a viver exclusivamente dos recursos provenientes do arrendamento da terra para a agroindústria canavieira” (CARVALHO; MARIN, 2013, p. 695).

Para ampliar as nossas análises sobre as realidades que envolvem os produtores familiares agrícolas no Estado de Goiás, direcionamos as nossas análises para a Mesorregião do Norte Goiano, mais exatamente para o município de Mara Rosa, localizado na Microrregião de Porangatu, reconhecido pela produção agrícola concentrada na cultura do açafrão. A empresa paulista Liotécnica – Tecnologia em Alimentos tem uma filial instalada no município – Liotécnica Indústria e Comércio Ltda. – com o propósito de incentivar a produção dessa cultura, sendo responsável pelo financiamento e pela compra da maior parte da produção dos agricultores locais.

No início da década de 1990, sessenta produtores rurais insatisfeitos com os preços praticados pela Liotécnica decidiram juntar forças e esforços para criar a Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Região do Pastinho (ASPARPO) e contaram com o apoio da Secretaria de Estado da Agricultura de Goiás, Secretaria de Indústria e Comércio do Município de Mara Rosa, Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Fundação Banco do Brasil e assistência técnica da Universidade Federal de Goiás para melhorar a produção e a produtividade do açafrão em Mara Rosa (FARIA, 2012).

Nos anos finais da década de 1990, as atividades produtivas concentradas no açafrão eram desenvolvidas por 82 agricultores familiares, que destinavam em torno de 3,5 hectares de suas propriedades para o plantio dessa cultura, distribuídos nas comunidades de Aguiar (9), Amaralina (5), Amaro Leite e Caxias (16), Amorolândia (5), Araras (2), Arrasta Bandeira (5), Bom Jesus (4), Capelinha, Estiva e Lambari (16), Estrela do Norte (7), Fiicolândia (5) e Pastinho (8) (MILHOMEM; TEIXEIRA, 1999).

No ano de 2003 foi fundada a Cooperativa dos Produtores de Mara Rosa (COOPERAÇAFRÃO) com o objetivo de organizar e estruturar o caráter empreendedor dos pequenos produtores rurais do município, integrantes do sistema de agricultura familiar, tendo em vista proporcionar a melhoria de suas condições de vida. “A perspectiva [era] a mudança da realidade produtiva local, ou seja, romper o círculo vicioso da produção de açafrão contido no domínio de poucos intermediários a persistir explorando, pela centralização da comercialização, as riquezas no município” (BARTHOLO; MOURA; ALMEIDA, 2009, p. 1).

Tendo em vista diversificar as atividades e agregar valor aos produtos da agricultura familiar, a COOPERAÇAFRÃO tem incentivado o cultivo de soja, gergelim, mandioca, cana-de-açúcar para o fabrico de rapaduras que compõem o cardápio das escolas municipais e estaduais de acordo com as determinações do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Os dirigentes da Cooperativa argumentam que há muito a avançar, pois a capacidade de processamento atinge apenas 30% da produção do município. Portanto, 70% do açafrão colhido pelos agricultores familiares de Mara Rosa ainda são processados de forma artesanal no interior de suas propriedades, com a utilização de equipamentos manuais como fatiadores, brunidores, tambores de alumínio etc. (FARIA, 2012).

O município de Rio Verde – localizado na Macrorregião do Sul Goiano e Microrregião do Sudeste de Goiás –, por sua vez, tem sido submetido às transformações que envolvem a substituição de culturas praticadas pela agricultura familiar em decorrência da queda de preço de determinados produtos. De acordo com Cinára Moraes et al. (2006), a produção de soja nas pequenas propriedades rurais do município, por exemplo, tem a sua rentabilidade prejudicada em consequência das delimitações do módulo fiscal de produção, visto que esta cultura não dispõe de um meio produtivo capaz de suportar a agregação de valor quanto à diferenciação da qualidade do produto.

A opção encontrada pelo município, demais instâncias e instituições do Estado para promover a diversificação das atividades produtivas agrícolas familiares foi de concentrar a produção na cultura do algodão, pois dispõe de várias possibilidades para os pequenos produtores, como a produção de fibras especiais e plumas coloridas, que tem melhor preço de mercado e a possibilidade concreta da rotação de cultura.

Obviamente, não é possível negar as adversidades conjunturais que impactam diretamente na competitividade da cotonicultura brasileira no mercado internacional. Entretanto, encarada como possibilidade estrategicamente viável social e economicamente para os pequenos produtores rurais, o governo de Goiás procurou fomentar a focalização e expansão da produção de algodão em algumas regiões do Estado por meio da atuação de instituições de pesquisas e fundos de financiamento para a geração de tecnologia e conhecimento.

No município de Rio Verde, o projeto Transferência e Apropriação de Tecnologia (TAT), por meio da metodologia Unidade de Teste e Demonstração (UTD) no Cultivo do Algodão para a Agricultura Familiar foi implementado na Safra 2004/2005 mediante parceria firmada entre a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (FESURV) com financiamento do Fundo de Incentivo à

Cultura do Algodão (FIALGO). Nas palavras de Cinára de Moraes et al. (2006), a TAT/UTD procurou alavancar a produção de algodão junto aos agricultores familiares de forma harmoniosa, mediante a capacitação e treinamento desenvolvidos por meio de:

[...] demonstrações práticas sobre o cultivo da atividade, com o uso de tecnologias adequadas às realidades das famílias; realiza dias de campo; apresenta formas de manejo e conservação do solo e da água, com vistas ao desenvolvimento sustentável; agrega valor à produção pelo fato de propiciar o beneficiamento e armazenamento na propriedade rural; permite solucionar um dos grandes problemas gargalos que tem levado à ineficiência econômica os produtores rurais, a comercialização da produção final (CINÁRA et al., 2006, p. 3).

No entendimento de Divina Lima e Israel de Freitas (2006), o alto investimento no processo produtivo do algodão tornou a atividade relativamente inviável – considerando a primeira experiência – para os agricultores familiares (R\$ 4.040,95/ha) se comparado aos custos dispendidos pela agroindústria (R\$ 2.936,48/ha). O autor aponta ainda, uma variação entre os níveis de produtividade verificados na agroindústria, em torno de 2.500 kg/há e na propriedade agrícola familiar, próxima de 1.215 kg/ha, decorrência direta da utilização (ou não) de insumos, equipamentos, máquinas, tecnologia de ponta e investimentos (ou não) em força de trabalho especializada.

Prosseguimos com as nossas análises na Macrorregião do Sul Goiano, porém nos encaminhamos para Microrregião Meia Ponte e concentramos as nossas discussões nas realidades experienciadas pelos produtores familiares agrícolas do município de Morrinhos, no entanto, constatamos imediatamente que não nos afastamos em momento algum, das adversidades e similaridades que caracterizam as atividades produtivas e o modo de vida das populações do interior goiano.

O município tem uma longa tradição na pecuária leiteira e o processo de industrialização do leite *in natura* é desenvolvido pela Cooperativa Mista dos Produtores de Leite de Morrinhos (COMPLEM), a captação diária ultrapassa os 200.000 litros. A Cooperativa possui mais de 4.000 associados e emprega aproximadamente 600 trabalhadores, distribuídos em 10 unidades instaladas nos municípios de Aparecida de Goiânia, Água Limpa, Aloândia, Buriti Alegre, Caldas Novas, Corumbáiba, Edealina, Edeia, Indiara, Pontalina, Rio Quente, Itumbiara e Brasília e no Complexo Industrial (indústria de laticínios de leite longa vida e fábrica de rações) em Morrinhos (SANTOS; ALVES, 2017).

Em atendimento às demandas do mercado, a COMPLEM tem aprofundando as exigências acerca dos equipamentos e recursos tecnológicos empregados nos processos de coleta, resfriamento, pasteurização e fabricação do leite e produtos derivados, o que elevou sistematicamente os custos com a produção, determinando a paralisação das atividades

produtivas de um significativo número de associados, particularmente, os pequenos e médios produtores.

A redução da quantidade de produtores familiares dedicada à atividade pecuária leiteira contou ainda, com a contribuição do crescimento da agroindústria sucroalcooleira, caracterizado por aspectos semelhantes àqueles verificados nas demais macro e microrregiões do Estado de Goiás – desinteresse da prole pelas atividades produtivas agropecuárias, trabalho temporário assalariado nas usinas, arrendamento de terras, êxodo rural.

No entanto, as atividades a que se vincula a ampla maioria dos produtores agrícolas familiares, de fato, movimentam boa fração da economia local, especialmente, a produção associativa/cooperativa de hortifrutigranjeiros comercializada nas feiras livres e estabelecimentos comerciais na cidade. Destacamos aqui os trabalhos desenvolvidos pela Cooperativa Mista Solidária dos Agricultores Familiares da Reforma Agrária de Morrinhos (COOPSAFRA), sediada no Assentamento São Domingos dos Olhos D'Água, que dentre as atividades produtivas mais praticadas no interior dos 86 lotes estão a pecuária leiteira (32.000 litros/dia), a produção de cereais, legumes, verduras e frutas, além do recente estabelecimento de duas pequenas agroindústrias, uma dedicada ao processamento de cana-de-açúcar para a fabricação de rapaduras e, outra, à panificação, responsável pela produção diária de 20.000 pães caseiros, bolinhos e roscas (OLIVEIRA et al., 2013; PONTES; SANTOS, 2015).

A criação e efetiva atuação da COOPSAFRA (2012) amenizaram significativamente as dificuldades enfrentadas pelos 86 pequenos produtores rurais em razão do baixo poder aquisitivo para movimentar a produção isoladamente, bem como contribuíram para dar-lhes voz no mercado local, fortificando o poder de negociação na comercialização de seus produtos – afirmam Alzair Pontes e Moacir Santos (2015).

Janice Oliveira et al. (2013), de sua parte, chamam a atenção para o fato de que a cultura de hortaliças constitui atividade produtiva que requer grande agilidade no escoamento e comercialização da produção e, nessa direção, o apoio e incentivo do Programa de Aquisição de Alimentos e o Programa Nacional de Alimentação Escolar são essenciais para auxiliar o produtor agrícola a permanecer no meio rural desenvolvendo as suas atividades produtivas para a manutenção da vida.

Considerando o exposto, entendemos que as cooperativas precisam ser reconhecidas e enaltecidas como organizações constituídas por trabalhadores que possuem em comum o desejo de criar uma estrutura que atenda às demandas dos mercados e, nessa direção, representam uma possibilidade concreta para a transformação de suas realidades materiais. Na apreensão de Marta Andrade e Daniela Alves (2013, p. 195) o cooperativismo deve

representar “uma opção para a superação de problemas e fortalecimento de múltiplas atividades produtivas”, pois pode contribuir para a conquista de melhores resultados produtivos, efetiva inserção e participação ativa na economia, por parte dos produtores agrícolas familiares.

Considerações finais

Coordenada e controlada pela dinâmica econômica capitalista a propriedade rural integra ao sistema produtivo agropecuário maximização do acúmulo de capital, maior quantidade de insumos técnicos e científicos, o que afeta a produção diretamente e reduz a quantidade da força de trabalho. Equipamentos, instrumentos, ferramentas, produtos, bens e serviços inter-relacionam-se em estreita articulação com o comércio unificando o capital, ao passo que a propriedade da terra é permanentemente adequada às transformações do sistema produtivo.

Nesse contexto, as formas de acumulação primitiva do capital discutidas por Karl Marx (1982, p. 829) são mantidas e se reproduzem permanentemente, na medida em que a elite maximiza o acúmulo de riquezas em detrimento da “classe trabalhadora que não possui outra coisa para vender além da própria pele”, em boa parte substituída pelo processo de máquina, que lhe expulsa do meio rural e produz uma massa proletária sem terra.

Diante dessa realidade, as possibilidades do pequeno produtor rural do Estado de Goiás para reunir condições para desenvolver as suas atividades produtivas num contexto dicotômico, para não dizer paradoxal, se reduzem permanentemente e exigem do poder público medidas políticas que amenizem e viabilizem as condições necessárias para assegurar a sua existência numa estrutura socioeconômica em permanente transformação. O meio rural, seus habitantes, seus trabalhadores, seus agricultores familiares precisam, em definitivo, ser encarados, reconhecidos e valorizados pela sua indispensabilidade para a garantia de um futuro para a sociedade, ao mesmo tempo em que assumem novas funções econômicas e sociais como intermediários das relações entre a sociedade global e os espaços rurais (WANDERLEY, 2000b).

O pequeno agricultor familiar expressa a sua perplexidade ante as contradições do sistema excludente capitalista em que está inserido, movimenta luta constante com os poucos meios e recursos que dispõe para transpassar as dificuldades que lhe incomoda: a perversa lógica do mercado que insiste em não considera-lo como pessoa, “enquanto parte de uma família, de um contexto, de uma identidade a ser preservada. O produtor familiar se compreende assim e prossegue na luta para não ser tragado pelo turbilhão da impessoalidade do mercado que parece governar o destino das pessoas” (BITTENCOURT, 1996, p. 60).

Nesses trilhos, entendemos que importante aspecto a ser explicitado sobre as discussões da agricultura familiar e de suas potencialidades é a sua legitimidade como modelo social, econômico e produtivo para a sociedade brasileira, visto que agricultores e agricultura familiar sempre existiram, portanto, tais concepções precisam ser efetiva e definitivamente reconhecidas pelo seu estabelecimento como categoria política, devendo ser assimiladas por pesquisadores e tecnocratas formuladores das políticas públicas, “o que lhe confere legitimidade a tal ponto de se constituir como referência em oposição a outras noções igualmente poderosas, como por exemplo, a de agronegócio” (SCHNEIDER, 2010, p. 515).

Portanto, para amenizar as disparidades entre as grandes e pequenas propriedades se faz urgente a criação de políticas públicas específicas para suprir as demandas mais imediatas dos produtores agrícolas familiares que lhe possibilitem uma maior participação nas demais atividades não agrícolas desenvolvidas no meio rural (pluriatividade), visto que para enfrentar os desafios impostos pelo capitalismo contemporâneo “não basta apenas um bom desempenho do setor agrícola familiar, é essencial alcançar um desenvolvimento econômico inclusivo a nível da economia globalizada”, que requer a imediata geração de estratégias amplas concebidas “a partir de uma abordagem territorial que pode contribuir efetivamente não apenas para aumentar a produção de alimentos, mas, também, para reduzir o desemprego e a pobreza, à medida em que a própria sustentabilidade agrícola é implementada” (CEPAL/FAO/IICA, 2014, p. 49).

Referências

- ANDRADE, Marta Cleia; ALVES, Daniela Cristina. Cooperativismo e agricultura familiar: um estudo de caso. **Revista de Administração IMED**, v. 3, n. 3, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/374-1796-1-PB%20(1).pdf >. Acesso em: 14 fev. 2017.
- BARTHOLO, Fernando Antonio Ferreira Bartholo; MOURA, Celso José de Moura; ALMEIDA, Rogério de Araújo. Breve história da Cooperaçafrão. **Cooperativa dos Produtores de Açafrão de Mara Rosa/GO**, abr. 2009. Disponível em: <http://cooperacafrao.blogspot.com.br/>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- BITTENCOURT, Libertad Borges. A propriedade familiar em Goiás e o processo de modernização da agricultura. **História Revista**, v. 1, n. 2, jul./dez. 1996. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-APropriedadeFamiliarEmGoiasEOProcessoDeModernizaca-4852110.pdf >. Acesso em: 4 jan. 2017.
- BRASIL. **Decreto n. 1.946, de 28 de junho de 1996**. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1946.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.
- BRASIL. **Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006**. Estabelece as Diretrizes para a Formulação da Política Nacional de Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Brasília/DF: Presidência da República/ Casa Civil, 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm> Acesso em: 2 fev. 2016.

BRASIL. Portal Brasil. **Agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos por brasileiros.** Brasília/DF: MDA, 24 set. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/07/agricultura-familiar-produz-70-dos-alimentos-consumidos-por-brasileiro>>. Acesso em: 2 mar. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário. **SAF/PAA.** Brasília: SEAD, 2017b. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/saf-paa/sobre-o-programa>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CARVALHO, Simone Pereira; MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. Agricultura familiar e agroindústria canavieira: impasses sociais. **RESR**, Piracicaba, v. 49, n. 3, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/resr/v49n3/a07v49n3.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

CEPAL/FAO/IICA. **Perspectivas de la agricultura y del desarrollo rural en las Américas: una mirada hacia América Latina y el Caribe** 2014. Resumen Ejecutivo. Santiago de Chile: CEPAL/FAO/IICA, 2014. Disponível em: <<http://www.redinnovagro.in/documentosinnov/fao2014.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

CINÁRA, Lopes de Moraes et al. Transferências e a apropriação de tecnologias através da unidade de teste e demonstração (UTD), no cultivo do algodão para agricultura familiar no sudoeste de Goiás com enfoque no município de Rio Verde (Safrá 2004/2005). **XLIV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural**, Fortaleza, 23-27 jul. 2005.

DEL GROSSI, Mauro Eduardo; MARQUES, Vicente de Azevedo. Agricultura familiar no censo agropecuário 2006: o marco legal e as opções para sua identificação. **Educação, Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/322/318>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

DESER. Departamento Sindical de Estudos Rurais. Municipalização e novas diretrizes de desenvolvimento local para o apoio à agricultura familiar. In: SABOURIN, Eric (Org.). **Planejamento municipal: agricultura familiar.** Brasília/DF: EMBRAPA/Comunicação para a Transferência de Tecnologia, 1999.

FARIA, Eunice. **A cultura do açafrão em Mara Rosa/GO: COOPERAÇAFRÃO** (2003-2011). 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Produção Sustentável) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://www.cpgss.pucgoias.edu.br/ArquivosUpload/5/file/EUNICE%20DE%20FARIA.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

LIMA, Divina Aparecida Leonel Lunas; FREITAS, Israel Santos. A viabilidade da produção de algodão em propriedade familiar: o caso do sudoeste de Goiás. V Congresso Brasileiro de Algodão, Embrapa, 2006. Disponível em: <http://www.cnpa.embrapa.br/produtos/algodao/publicacoes/trabalhos_cba5/001.pdf>. Acesso em 14 fev. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conceituação das características divulgadas na contagem da população de 2006.** Geociências. Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/conceitos.shtm>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

LAMARCHE, Hugues (Org.). **A agricultura familiar: comparação internacional – uma realidade multiforme.** Campinas/SP: UNICAMP, 1993.

LOWDER, Sara; SKOET, Jacob; SINGH, Saumya. What do we really know about the number and distribution of farms and family farms worldwide? **ESA Working Paper**, Rome,

- n. 14-02, abril 2014. Disponível em: <<http://www.fao.org/docrep/019/i3729e/i3729e.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2016.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro 1. Volume 2. São Paulo, DIFEL, 1982.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo/SP: Centauro, 2002.
- MILHOMEM, Alzirene de Vasconcelos; TEIXEIRA, Sonia Milagres. A cultura do açafrão (*Curcuma longa* L.) em Goiás: contribuições para a sustentabilidade. **Pesquisa Agropecuária Tropical**, v. 29, n. 2, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/pat/article/view/2855>>. Acesso em: 19 fev. 2017.
- NIEDERLE, Paulo André; FIALHO, Marco Antonio Verardi; CONTERATO, Marcelo Antonio. A pesquisa sobre agricultura familiar no Brasil: aprendizagens, esquecimentos e novidades. **RESR**, Piracicaba, v. 53, suplemento 1, fev. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/resr/v52s1/a01v52s1.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- OLIVEIRA, Janice Moraes et al. Progresso através do cooperativismo: experiência de agricultores familiares assentados no município de Morrinhos/GO. **Cadernos de Agroecologia**, v. 8, n. 2, nov. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/14047-62105-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/14047-62105-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso e: 2 fev. 2017.
- PONTES, Alzair Eduardo; SANTOS, Moacir José. Produção e comercialização em assentamentos rurais: estudo de caso do assentamento São Domingos dos Olhos D'Água (Morrinhos/GO). **Mundo Agrário**, v. 16, n. 33, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv16n33a06/7140>>. Acesso em 2 fev. 2017.
- SANTOS, Flávio Reis; ALVES, Jackeline da Silva. Modernização do cerrado: urbanização e agroindústria no município de Morrinhos/GO. IN: SANTOS, Flávio Reis. **Contextualizando o cerrado goiano: entre questões socioeconômicas e socioespaciais e questões socioeducacionais e socioambientais**. Curitiba: CRV, 2017.
- SCHNEIDER, Sérgio. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de Economia Política**, v. 30, n. 3, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v30n3/a09v30n3.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.
- WANDERLEY, Maria de Nazaré Baudel. A valorização da agricultura familiar e a reivindicação da ruralidade no Brasil. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 2, p. 29-37, jul./dez. 2000a. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/made/article/view/22105/14471>>. Acesso em: 6 fev. 2016.
- WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o rural como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15, out. 2000b. Disponível em: <<http://r1.ufrjr.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/178/174>>. Acesso em: 4 mar. 2016.

EIXO TEMÁTICO: 4. Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A ARTICULAÇÃO DA
ESCOLA DO/NO CAMPO COM A COMUNIDADE LOCAL - CAMPO GRANDE/MS**

KLEIDE FERREIRA DE JESUS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - kleideferreira@hotmail.com

MARIA ANGELA PEREIRA PEDROSO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA/MS -
mariangela_prof@hotmail.comHAYARA FERREIRA DE JESUS
(UNIGRAN) – hayara.f@hotmail.com**RESUMO**

Esse artigo apresenta uma análise da atuação do coordenador pedagógico no ano de 2015, em uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, localizada na área rural. Aborda a questão da legislação no âmbito do reconhecimento do profissional e suas atribuições no que compete o cargo. Sua atuação é cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria de desempenho pedagógico da escola, pois o coordenador tem um papel importante na vida escolar, está integrado à atividade da escola e não exerce um trabalho isolado dos demais. Este trabalho tem como fundamentação teórica os estudos de nomeados autores e a pesquisa teve como metodologia o estudo de campo com abordagem qualitativa, utilizando-se de bibliografias pertinentes ao assunto, análise de documentos, optou-se também por entrevistas com os profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: 1 COORDENADOR PEDAGÓGICO. 2 EDUCAÇÃO. 3
EDUCAÇÃO NO CAMPO

INTRODUÇÃO

Este trabalho consistiu em analisar a atuação do coordenador pedagógico na Escola Municipal Oito de Dezembro, sendo ela uma escola da área rural, da Rede Municipal de Campo Grande-MS, que atua diretamente do/no campo. Ao longo da história, a população do campo no Brasil ficou abandonada e a educação negligenciada

por um longo período de tempo ou, algumas vezes, com atenção voltada meramente para os interesses de alguns proprietários de terra e a elite pertencente a classes sociais que visavam somente o próprio enriquecimento. Esse processo origina-se ainda no período de colonização pela expulsão dos nativos de suas terras, pela exploração da mão de obra e pela privação do conhecimento/escolar com o decorrer dos anos. A luta pela democratização da educação tem sido uma bandeira dos movimentos sociais no Brasil, de longa data. Sendo assim a educação do/no campo passa a ser conhecida como educação do campo por meio das lutas e discussões e é fruto de reivindicações dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo e na opinião de Caldart (2003, p. 67),

São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são essas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito [...]: escolas *no* e *do* campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo.

Entendemos que esses componentes podem e devem ser desenvolvidos os temas locais, que visam tratar de conhecimentos vinculados à realidade local, uma escola do campo precisa de um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura.

Para Caldart (2002, p. 18) é a luta do povo do campo que vem desenhando a identidade do movimento por uma educação do campo, e que seja uma educação *no* e *do* campo. “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A partir da mobilização da luta dos trabalhadores do campo por educação, fica demonstrado que tais trabalhadores são capazes de se organizar e, neste sentido, utilizar mecanismos internos para tomar em suas próprias mãos a educação *no* e *do* campo.

As características que definem a educação do campo em sua dimensão humana, numa concepção de intencionalidade de padrões educativos vinculados com novas formas de produção como o artigo 4º das *Diretrizes Operacionais*⁸⁹ estabelece que “a

⁸⁹ Constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Maiores informações ver: CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo se constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2002). Já o artigo 5º reza que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002). Outro documento relevante são as *Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo* (2008). O Art. 1º estatui que “a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas [...] [e] destina-se ao atendimento às populações rurais [...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”, de acordo com o artigo 7º:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo [...] (BRASIL, 2008).

Pode-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados na sociedade civil, que exigem a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade, em que a Educação do campo se insere. A partir da análise do sentido da gestão democrática, considerando seus objetivos, elementos constitutivos e mecanismos de ação, encaminhando a participação responsável da sociedade com as escolas do Campo, e ainda com os altos índices de repetência e evasão, má formação dos professores, burocratização do sistema de ensino, falta de recursos e outros problemas que estão presentes no cotidiano da escola, comprometendo a qualidade da formação oferecida aos alunos. Portanto, à necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização a atuação do coordenador pedagógico.

Sua atuação é cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria de desempenho pedagógico da escola, pois o

4

coordenador tem um papel importante na vida escolar, está integrado à atividade da escola e não exerce um trabalho isolado dos demais, pois atua juntamente com o corpo docente e as de atividades da escola e precisa trabalhar integrado à sua equipe, assim, é reforçada a

necessidade de a ação ser integradora tanto aos aspectos administrativos quanto pedagógicos no processo escolar. Isso culmina com o objetivo central, que é propiciar a qualidade do ensino e o processo de aprendizagem do aluno, sendo este o protagonista da ação pedagógica e democratizar a escola pública é atender uma reivindicação e defender um direito da população, que foi contemplado na Constituição de 1988, para o ensino público.

Em Campo Grande/MS as escolas da rede municipal da área rural possuem a legislação específica, emanadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME), de acordo com a Deliberação CME/MS nº 960, de 10/09/2009, que “Organiza, Credencia e Autoriza o Funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo na Rede Municipal”, assegura o processo educativo desde a implantação da Educação infantil, o Ensino Fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Entendemos que para melhorar o ensino, devemos mobilizar diferentes perspectivas teóricas, analisando as práticas existentes e construindo novos paradigmas para uma nova escola, modelos que permitam a educação escolar trabalhar para a transformação social, de forma diversificada, transpondo seus muros e levando seus saberes para a comunidade.

1 IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL OITO DE DEZEMBRO

Atualmente a escola é um lugar de aprendizagem e socialização onde os alunos aprendem a conviver e a desenvolver-se no seio de uma coletividade. Nessa perspectiva, é necessário que o clima criado na escola favoreça a construção do Projeto Político-Pedagógico com vistas à melhoria da participação da comunidade interna e externa da instituição. A partir dessa concepção a escola escolhida para realizar a pesquisa é da área rural, administrada pela rede pública municipal, e independentemente da região, a escola é reconhecida como *locus* privilegiado para que ocorra a apropriação dos conhecimentos e saberes, que serão socializados por meio de ações pedagógicas com o objetivo de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, sendo detentora de representatividade e respeitabilidade junto aos alunos, ao corpo docente e à

5

comunidade, pela possibilidade de constituir-se como espaço de referência e pertencimento, pelo fato de ser um local de acesso a todos, independentemente de estarem formalmente com vínculo na escola.

A Escola Municipal Oito de Dezembro, desempenha um papel importante na comunidade, enquanto escola do/no campo, localiza-se na Fazenda Girassol, no território da Comunidade Santa Luzia, Distrito de Anhanduí, a 115 km do distrito-sede do Município de Campo Grande/MS. Esta escola conta também com duas extensões. A primeira é a extensão⁹⁰ Professora Onira Santos Rosa, situada na Fazenda Cambaúva, a 180 km de Campo Grande, e distante 60 km do Polo. A segunda extensão está situada na Fazenda Carnaúba, a 260 km de Campo Grande e a 120 km do Polo.



Fotografia nº 1 – vista aérea da Escola Municipal Oito de Dezembro /Fonte: arquivo da escola

A fotografia nº 1 mostra a estrutura física da unidade escolar. Essa estrutura foi inicialmente construída pela comunidade local. As ampliações posteriores e o funcionamento são mantidos pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS e contemplando os recursos materiais e humanos. Podem-se observar na fotografia várias edificações. As duas torres brancas são as caixas d'água. Da direita para a esquerda o primeiro prédio é a Capela de Santa Luzia. O prédio seguinte é o salão de festas da comunidade. As demais edificações fazem parte da estrutura física da escola, sendo sete

6

salas de aula, uma biblioteca, uma cantina e um depósito, perfazendo um total de 468,64 m² de área construída.

⁹⁰ Denominação que se dá a um local onde há apenas sala de aula, espaço para fazer as merendas e às vezes tem alojamentos para professores, por sua vez essa extensão é vinculada a uma unidade escolar determinada como Polo a qual administra toda a documentação referente a vida escolar dos alunos e dos profissionais que ali trabalham.

Destaca-se aqui, que, desde a criação da Escola Oito de Dezembro, no ano de 1997, os componentes da matriz curricular trabalhados pelos professores eram os mesmos trabalhados nas escolas da área urbana. Somente no ano 2014, ou seja, somente dezessete anos depois, esta escola do campo conseguiu reformular a sua matriz curricular com anuência da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Uma escola do campo precisa de um currículo que trabalhe o território, a terra e a cultura. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Para Arroyo (2006), essa deve ser a base da formação dos (as) educadores (as) do campo. Segundo o autor, é preciso “entender a força que o território, a terra e o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo [...] Sem a articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo”. Nessa reflexão é possível perceber a importância de relacionar os conteúdos partindo de um contexto local e se pode compreender que a aprendizagem é construída durante a vida. Nisso o indivíduo é incitado a pensar melhor nas ações a serem desenvolvidas.

1.1 ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

No ano 2015 o horário de funcionamento da Escola Oito de Dezembro é das 7h às 11h10min e das 12h e 30min às 16h40min. Em suas extensões as aulas acontecem das 8h às 12h10min. A escola oferece o Ensino Fundamental de nove anos – do 1º ao 9º ano, sendo oito turmas multisseriadas e duas turmas seriadas na Escola Municipal Oito de Dezembro. Nas suas extensões as turmas são multisseriadas atendendo no total a 145 alunos, assim distribuídos:

Tabela nº 1 - Número de alunos por turma - Escola Municipal Oito de Dezembro

Turma	Tu rno	Qu antidade
Multisseriada - 1º/ 2º “A”	M atutino	11
Multisseriada - 3º/4º “A”	M atutino	13
Seriada - 5º “A”	M atutino	10
Multisseriada - 6º/ 7º “A”	M atutino	24
Multisseriada - 8º / 9º “A”	M atutino	18
Multisseriada - 1º/ 2º “B”	Ve spertino	12
Multisseriada - 3º/ 4º “B”	Ve spertino	15

Seriada - 5º “B”	Ve	07
	spertino	
Multisseriada - 6º	Ve	19
e 7º “C”	spertino	
Multisseriada - 8º	Ve	16
e 9º “C”	spertino	

Fonte: Arquivo da secretaria

Pode-se observar na tabela acima, há apenas duas turmas seriadas, as demais são multisseriadas devido ao número reduzido de alunos, sendo está por vezes uma realidade no campo.

1.2 REGIMENTO ESCOLAR

Quanto ao Regimento Escolar, sua função é normatizar a Proposta Pedagógica. No Regimento Escolar da Escola Oito de Dezembro ao que se refere a competência do coordenador pedagógico:

Art. 131. Ao coordenador pedagógico compete coordenar, orientar e acompanhar as atividades pedagógicas da unidade escolar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, em articulação com o diretor, o supervisor escolar a fim de que a educação possa atingir seus fins e objetivos, garantindo a eficácia do processo ensino e aprendizagem.

Sobre as atribuições estão relacionados nos incisos do artigo **Art. 132.** São atribuições do coordenador pedagógico:

I - viabilizar, juntamente com o diretor escolar, estudos e análise de dados estatísticos da unidade, propiciando à comunidade escolar a elaboração da Proposta Pedagógica, de forma participativa, cooperativa e harmônica;

II - elaborar o Plano de Ação do Trabalho de Coordenação Pedagógica com a realidade da unidade escolar, em articulação com o diretor e o supervisor escolar;

III - coordenar a organização e a harmonização do espaço e do tempo escolar, executando os encaminhamentos necessários aos atendimentos especializados;

IV - desenvolver projetos que promovam interação instituição-comunidade;

V - articular-se com professores, pais, alunos e demais segmentos da comunidade escolar, propiciando a harmonia na execução das ações propostas para a melhoria da qualidade de ensino;

VI - coordenar os processos de intervenções da aprendizagem, visando o avanço escolar dos alunos;

VII - subsidiar, apoiar e acompanhar o trabalho dos professores na elaboração dos planos de ensino, plano de aula e sua aplicabilidade;

VIII - promover momentos de discussão e reflexão com os professores a respeito dos instrumentos de avaliação, formas, critérios e conteúdos adotados, sempre numa perspectiva de avaliação, como

forma de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, durante todo o ano letivo e com base na análise de resultados;

IX - observar a legislação educacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos para a prática educativa;

X - acompanhar e zelar pela assiduidade dos alunos em parceria com seus responsáveis;

XI - organizar os recursos didáticos e os equipamentos disponíveis para auxiliar a aprendizagem dos alunos;

XII - zelar pelo sigilo das informações pessoais dos alunos, professores, servidores e famílias;

XIII - promover encontros com a família dos alunos para troca de informações sobre o desempenho de seus filhos;

XIV - participar dos encontros de formação promovidos pela SEMED;

XV - orientar e executar medidas preventivas cabíveis com a finalidade de conscientizar toda a comunidade escolar quanto à proibição da utilização de adornos negativos ou meios insidiosos que instiguem a agressão, a violação a integridade física, sexual e moral do aluno;

XVI - cumprir o que for delegado pelo diretor escolar no limite de suas atribuições.

Ao analisar o regimento escolar percebemos que a atuação do coordenador pedagógico deve ser de maneira participativa e reflexiva na escola. A esse respeito Pimenta (2002) destaca “[...]o trabalho dos pedagogos circunda a atividade mais importante da escola – que é a sala de aula. Mas o trabalho que determina o fazer pedagógico não se limita à sala de aula; ele a extrapola”.

2 O CARGO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS FUNÇÕES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM CAMPO GRANDE/MS

Na sociedade atual fica cada vez mais evidente a necessidade de organizar as funções e os espaços educacionais de maneira integral, no sentido de não separar demasiadamente as funções, os deveres e as responsabilidades dos profissionais da educação. Ao compartilhar essa necessidade, na organização da escola, se faz necessária a presença do coordenador pedagógico para administrar, interagir junto com a equipe docente e mobilizar todos na busca de uma aprendizagem mais significativa. Diante disso, pode-se afirmar que o trabalho do coordenador pedagógico é imprescindível, independente de ser exercido por um professor de qualquer área do conhecimento ou

por um pedagogo. As características desse profissional estão relacionadas a uma postura proativa, responsável, dinâmica, com a intenção de resolver problemas cotidianos.

Não evidenciamos apenas o trabalho e a competência pedagógica, ressalta-se a necessidade de perceber o outro no espaço educativo e ampliar o domínio das informações no contexto da sociedade do conhecimento. Em relação a estes profissionais, a Rede Municipal de Ensino - REME estabeleceu a função de coordenador pedagógico nas escolas municipais sem a distinção de escolas urbanas e do campo, sendo que para ocupar essa função já não é mais exigido que esse profissional seja graduado em pedagogia, podendo apresentar formação em outras áreas do conhecimento, conforme Decreto n. 11.716 de 05/01/2012⁹¹, que dispõe sobre a designação de professores e especialistas em educação para função de coordenador pedagógico nas unidades da rede municipal de ensino e dá outras providências. Ressalta-se o fato de que o professor, a partir de tal documento, pode ser licenciado em qualquer área do conhecimento, pois ele não especifica entre elas a pedagogia como critério. Assim, para a ocupação da referida função, o professor, ao inscrever-se para concorrer a uma vaga, deve preencher os requisitos publicados no documento citado:

I. Professor:

- a) ser ocupante de cargo efetivo;
- b) ter concluído o estágio probatório até a data de seleção e sua estabilidade publicada até a data de designação;
- c) possuir no mínimo três anos de experiência em docência na REME nos anos em que irá atuar: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental ou anos finais do ensino fundamental.
- d) possuir ou estar cursando especialização em coordenação pedagógica e/ou outro curso que o qualifique para atuar como Coordenador Pedagógico;
- e) ter atuado, nos últimos doze meses, em efetivo exercício de suas funções em Unidade Escolar ou Centro de Educação Infantil da REME;
- f) não ter sofrido nenhuma penalidade administrativa, nos últimos cinco anos;
- g) ter domínio na operação de recursos, equipamentos e meios de tecnologia de informação e comunicação (TIC).

Este fato não exclui os profissionais da educação com habilitação em supervisão escolar e orientação pedagógica da seleção, desde que atendam aos requisitos abaixo:

II. Especialista em Educação:

10

- a) ser ocupante de cargo efetivo;
- b) ter concluído o estágio probatório e ter sua estabilidade publicada até a data de designação;
- c) possuir no mínimo três anos de experiência em supervisão ou orientação na REME;
- d) ter atuado nos últimos doze meses, em efetivo exercício de suas funções, em Unidade Escolar da REME;

⁹¹ Publicado em **DIOGRANDE - Diário Oficial de Campo Grande-MS**, n. 3.433, 06 de jan. de 2012, p. 1.

- e) não ter sofrido nenhuma penalidade administrativa, nos últimos cinco anos;
- f) ter domínio na operação de recursos, equipamentos e meios de tecnologia de informação e comunicação (TIC);

Parágrafo único. O Edital de Seleção poderá exigir outros requisitos necessários ao desempenho profissional para atender as especificidades educacionais. (CAMPO GRANDE, 2012, p.1).

Na REME há uma distinção entre os cargos de supervisor escolar e orientador educacional que já fazem parte da estrutura da escola, esses cargos são garantidos por concurso público, enquanto que o coordenador pedagógico apresenta-se como função, afirmada pelo decreto supracitado.

3 A CONSTRUÇÃO DO PERFIL E A COMPREENSÃO DE SER COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA PUBLICA DO CAMPO

O supervisor escolar desenvolve seu trabalho em contato direto com os professores ao acompanhar os planejamentos, as avaliações, em conjunto com o diretor-adjunto ou direto com os diretores escolares quando não há adjuntos na unidade escolar, caso como o da Escola Oito de Dezembro, para alcançar um bom desempenho em relação ao ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o supervisor escolar tem como prioridade, no início de suas atribuições, a implementação do planejamento pedagógico, a organização do calendário, discussão sobre currículo e avaliação, participar efetivamente do conselho de classe e das reuniões pedagógicas, além de ser um elo entre a comunidade e a escola. Estas atribuições são executadas também pelo coordenador pedagógico na escola objeto de pesquisa, uma vez que não há o profissional no cargo de supervisor escolar. Vale a pena observar que o trabalho da coordenação pedagógica deve ser focado no aspecto pedagógico, buscando desenvolver um trabalho que venha refletir na aprendizagem, para assegurar que as ideias construídas coletivamente em relação à educação perdurem,

11

independente se há ou não rotatividade entre as pessoas que compõem esse cenário. Logo, compete ao coordenador pedagógico conquistar seu grupo, trabalhar as ideias e registrar o sucesso de maneira que as ações, projetos e pesquisas que deram certo não se percam.

Para que isso aconteça é imprescindível que o coordenador pedagógico esteja articulado juntamente com os professores a desenvolverem projetos, momentos de estudo, além do

trabalho com pesquisa, integrando os diversos recursos, o que por sua vez deverá refletir na aprendizagem dos alunos.

A Escola Oito de Dezembro possui nas suas instalações um laboratório de informática equipado, dentre esses recursos, a informática – computador e internet – constitui excelente recurso para a aceleração e a viabilização da comunicação, principalmente em função da velocidade com que as coisas se realizam e pelo rol de opções que se apresentam como os *softwares* diversos, os *sites* de busca, as salas de bate-papo e as redes de relacionamento.

Em certo sentido “o computador [...] permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias” (MORAN, 2007, p. 44) e com todos esses recursos possibilitou à escola estar em contato com esse universo de redes sociais virtuais. Um exemplo disso é a escola ter criado uma página de *facebook*, que pode ser acessada pelo link: <https://pt-br.facebook.com/EscolaMunicipalOitoDeDezembro> - (conforme Imagem nº 01). O coordenador pedagógico é a pessoa responsável pela manutenção da atualização da página, que serve também como uma rede de comunicação, conservação dos laços com os alunos que concluíram os estudos ou os que por alguma razão tiveram que sair, como também ex-funcionários e pais que mudaram da região. A página ainda contribui para compartilhar práticas pedagógicas como por exemplo: Na aula de Práticas Ambientais a professora compartilha imagens de plantas medicinais com uma prática de estudos dirigidos na sala de aula.



Imagem nº 01 facebook -Fonte: <https://pt-br.facebook.com/EscolaMunicipalOitoDeDezembro>

4 CAMINHOS PERCORRIDOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A Escola Municipal Oito de Dezembro localiza-se na área rural no município de Ensino de Campo Grande/MS, há 03 (três) coordenadores pedagógicos, constatou-se que há um total de 20 (vinte) professores que atuam tanto na escola Polo como nas suas extensões. A pesquisa deu-se por meio de entrevistas e a coleta de dados que dividiu-se em dois momentos: primeiramente, foram realizados contatos com os funcionários, coordenadores pedagógicos, no sentido de apreender o funcionamento dos trabalhos desenvolvidos pelos mesmos na escola.

A Escola Oito de Dezembro oferece o Ensino Fundamental, conforme estabelecem a sua Proposta Pedagógica e o seu Regimento Escolar. Sua missão é proporcionar um ambiente escolar saudável, promovendo uma educação para o desenvolvimento e autossustentabilidade no campo, valorizando o espaço em que a escola está inserida, em um clima de solidariedade e cooperativismo, integrando os princípios ecológicos, socioculturais e ambientais, formando cidadãos críticos e autônomos. A visão da escola é ser reconhecida pela excelência e pela qualidade da educação que oferece, caracterizada pelo respeito ao indivíduo e pela constante busca de inovação.

No segundo momento para obter informações mais claras, foi o da aplicação de questionário aos profissionais envolvidos. O qual se destacou as três questões: 1) tempo de

atuação do profissional na coordenação; 2) concepção pessoal sobre o papel do coordenador pedagógico; 3) atuação do coordenador pedagógico.

Na escola Oito de Dezembro há dois coordenadores pedagógicos e uma coordenadora pedagógica que atua na Extensão Onira. Em relação aos coordenadores da escola Oito de Dezembro um está atuando faz dois anos no cargo e a outra a pouco de 2 meses, visto que assumiu a vaga em virtude da que estava no cargo aposentou-se, e na extensão a funcionária está a cerca de um ano. Aqui se pode observar que não faz muito tempo que este profissional o coordenador pedagógico esta atuando na escola da área rural.

A profissão do coordenador pedagógico está sendo construída ao longo dos anos por sujeitos que pensam e fazem a educação existir independente do contexto histórico em que se constitui a sociedade, tendo em vista que considerar as concepções tanto de educação quanto de sociedade, com interesses e finalidades muitas vezes contraditórias, mas é nessa contradição que se tem gerado maior discussão em torno da profissão e dos saberes que a envolve.

Diante das situações e interação dos sujeitos, e as definições de papéis, e a de co-responsabilização pelo gestor e pelo corpo docente, buscam a superar as dificuldades, não somente pelo coordenador pedagógico, mas sim coletivamente, como nos descreve (Franco, 2008):

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. (FRANCO, 2008, p. 128)

Observou-se que no cotidiano da escola Oito de Dezembro os coordenadores desempenham suas atribuições no âmbito do pedagógico, verificou-se que propõem discussões, junto com o corpo docente ao tratar do currículo pedagógico articulado com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, além de acompanhar as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola, assim como acompanha as atividades de sala de aula, sempre a buscar níveis de satisfação na qualidade cognitiva do processo de ensino e aprendizagem.

Essas situações constatamos no depoimento de um dos coordenadores: *“em nossas reuniões, procuro realizar uma prévia entrevista com os professores de cada componente*

curricular, assim promover uma relação entre todos os professores, diagnosticar se há algum problema de ensino aprendizagem e assim adotar medidas pedagógicas, para que possam adequar aos conteúdos, a metodologia e as práticas avaliativas” em relação ao acompanhamento das atividades outro coordenador relata: *“procuro sempre que possível estar junto na elaboração e no desenvolvimento do plano de ensino, assim como também em ajudar a resolver conflitos em sala de aula e a motivar os alunos, especialmente por serem de área rural”*.

Percebemos pelos depoimentos que os coordenadores são comprometidos, e ao atuarem junto aos professores, ele se torna o profissional responsável pelas ações pedagógicas, que o corpo docente executará diretamente com os alunos, criando condições necessárias para que estes se integrem na vida da escola, por meio de participações em decisões e socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa constatou-se que o coordenador pedagógico pode exercer uma prática significativa junto aos docentes na mediação de uma prática educativa por meio de um trabalho que privilegie o acompanhamento da ação docente, incentive a elaboração de projetos e a reflexão sobre a prática educativa.

No entanto, esse estudo aponta para a necessidade de um trabalho de parceria, diálogo, construção e reconstrução de saberes de todos os atores educacionais. Verifica-se também que o coordenador precisa se apoiar em uma gestão e em um projeto político pedagógico pautado na ideia de uma educação integrada para as crianças do campo. Outro dado que constatamos, é que muitas vezes diante das inúmeras atribuições da agenda escolar e estar atento para resolver problemas da unidade escolar falta fôlego, para o coordenador exercer sua função primordial que é a formação em parceria do corpo docente, pois a atuação do coordenador pedagógico com a equipe escolar vai além dos muros da escola, pois muitas vezes tem que resolver conflitos e até da vida profissional dos pais dos alunos.

15

Em relação à comunidade, foi possível verificar que há a integração com a escola e apresenta-se satisfatória. A escola, ao se caracterizar participativa, deve ser aberta à participação e cabe ao coordenador pedagógico juntamente com diretor desenvolver um trabalho em equipe e buscar o apoio da comunidade para alcançar os objetivos propostos no projeto político-pedagógico, que a cada ano deve ser revisto e, em alguns casos, reformulados,

pois necessita ainda instrumentalizar melhor as estratégias que visam fortalecer a participação e interação dos pais e/ou responsáveis pelos alunos na escola.

Ressalta-se que para melhorar o ensino, principalmente nas escolas no campo e para o campo, é preciso mobilizar diferentes perspectivas teóricas, analisando as práticas existentes e construindo novos paradigmas para uma nova escola, buscar modelos que permitam a educação escolar trabalhar para a transformação social, de forma diversificada, transpondo seus muros e levando seus saberes à comunidade em diálogo com os saberes locais.

Portanto a necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão da escola é cada vez mais assumida como uma condição indispensável para o processo de desenvolvimento e melhoria de desempenho da escola. Assim é reforçada a necessidade de a ação ser integradora, tanto nos aspectos administrativos, quanto nos pedagógicos, no processo escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas.** In: MOLINA, Mônica (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09/05/2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 09/05/2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília, mar. 2007. (Cadernos SECAD 2). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4531.pdf>. Acesso em: 12/05/2015.

_____. 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, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em: 12/05/2015.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação no campo: traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, Edgar et al. (orgs). **Educação do campo: identidades e políticas públicas.** Brasília, DF: UNB, 2002.

_____. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, nº 1, p. 60-81, jan/jun 2003.

_____. (org).; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DELIBERAÇÃO CME/MS nº 960, de 10/09/2009 - **Organiza, Credencia e Autoriza o Funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo na Rede Municipal**. DIOGRANDE Nº 2875 p. 20.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. In **Anais da 28ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu/MG 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008,

_____. Coordenação pedagógica uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**. v.1, n.1, p.117-131, jan/jun. 2008.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

EIXO TEMÁTICO 4: EDUCAÇÃO NO CAMPO: FORMAÇÃO E TRABALHO
DOCENTE**EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA DO
INTERIOR DO ESTADO DE MATO GROSSO**

CRISNAIARA CÂNDIDO

UFMT - biocric@msn.com

LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE

UFMT - lindalvanovaes@gmail.com

LUCIMARA AFONSO CASTILHO

UFMT – luaffonso3@gmail.com

RESUMO

Pretende-se nesse artigo mostrar e discutir os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola do campo localizada na região sul do estado de Mato Grosso, a qual buscou apontar os limites e as possibilidades para efetivação da proposta de Educação do Campo. Para isso, a pesquisa se propôs a investigar a concepção de campo e de Educação do Campo que possuem os profissionais da Instituição de Ensino, além de analisar e discutir aspectos referentes a identidade e formação docente, tendo como base o projeto de Educação do Campo concebido pelos movimentos sociais e estudiosos desta área. Quanto às bases teóricas e metodológicas, a pesquisa está ancorada principalmente em Caldart (2002a; 2002b; 2004; 2008; 2009; 2012) e Arroyo (2007; 2012), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O estudo possui abordagem qualitativa, sendo que para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, registros de observações e análise de documentos. Por meio da pesquisa foi possível compreender de que forma se constitui o processo ensino e aprendizagem a partir de um currículo urbano em uma escola do campo e conhecer as dificuldades e desafios enfrentados pelos educadores na implementação da proposta de Educação do campo, os quais vão desde fatores de ordem econômica e estrutural à carência de políticas públicas específicas.

Palavras chave: Educação do Campo. Políticas Públicas. Formação e Identidade docente.

1 INTRODUÇÃO

A população camponesa tem sido, há alguns anos, protagonista da luta por uma educação diferenciada e própria para o campo, baseada em seus modos de organização de vida e cultura, uma educação pautada no respeito às diferenças, adaptada às suas especificidades próprias que prioriza entre outros objetivos o resgate da identidade e a valorização do trabalho rural. Tal contexto tem resultado na realização de inúmeras discussões

e pesquisas em nível nacional, cuja finalidade está relacionada à articulação de políticas educacionais específicas, que assegurem a efetivação dessa “educação própria” no campo, e, embora muitos avanços possam ser percebidos, nota-se que em muitos locais, a exemplo do estado de Mato Grosso, essa educação ainda perpassa por muitos desafios.

Diante dessa realidade, uma questão de pesquisa levanta-se como mola propulsora para o presente estudo: As políticas públicas já existentes garantem a efetivação da proposta de educação preconizada na legislação que norteia a Educação do Campo? Desta questão central, decorrem outras, sendo tais: Qual concepção de campo e de Educação do campo está presente nos discursos dos profissionais de uma escola do campo? Essas concepções sugerem uma prática pedagógica coerente com a proposta existente para Educação do Campo? O que pode se constituir como limites para a efetivação de tal proposta? Quais as possibilidades para superação desses limites?

Com base nessas questões, a presente pesquisa procura investigar a concepção de campo e de Educação do campo dos profissionais de uma escola do campo localizada na região sul do estado de Mato Grosso, analisar e discutir, à luz da legislação, documentos oficiais e referenciais teóricos que tratam sobre essa modalidade de educação, aspectos que se referem a identidade e formação docente, além de apontar os limites e as possibilidades para efetivação da proposta de Educação do Campo nesta instituição educativa.

Este estudo assume-se como de natureza qualitativa, e teve como orientação metodológica os escritos de González Rey (2005) e Minayo e Sanches (1993). Assim, para sedimentar o estudo, realizamos inicialmente uma pesquisa bibliográfica e documental, o que nos possibilitou um aprofundamento teórico relacionado ao objeto de estudo. Em seguida buscamos estudar o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, a fim de buscarmos parâmetros para consubstanciar nossas análises. Na fase empírica da investigação, a opção foi por entrevistas semiestruturadas e observações diretas de momentos pedagógicos envolvendo os sujeitos da pesquisa. Por fim sistematizamos os dados empíricos com base na análise do Projeto Político Pedagógico, registros de observações e referencial teórico construído.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: APONTAMENTOS EM TORNO DE SUA GÊNESE E CONCEPÇÃO

A Educação do Campo surgiu como uma crítica à realidade da educação rural brasileira, a qual era abstrata, pensada em si mesma e dava-se em um contexto em que a realidade, as relações sociais concretas e a cultura do povo que trabalha e vive no campo eram sempre descoladas do debate pedagógico (CALDART, 2008, 2009).

Sendo sua materialidade de origem marcada por intensos processos de luta dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) para resistir a expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um novo projeto de desenvolvimento rural, cujas bases assentam-se na agricultura camponesa e contrapõem-se ao modelo de desenvolvimento hegemônico em que prevalece a agricultura capitalista. (MOLINA; FREITAS, 2011). Portanto, é impossível concebê-la fora desse contexto de lutas e resistência pelo direito a terra, uma vez que “na Educação do Campo o debate do campo precede o da educação ou da pedagogia, ainda que o tempo todo se relacione com ele” (CALDART, 2008, p.50).

Segundo Fernandes e Molina (2004) a ideia de Educação do Campo nasceu junto as discussões realizadas no 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) promovido pelo MST em conjunto com a Universidade de Brasília, (UnB), e outras entidades, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). As discussões realizadas no encontro permitiram que a educação nos assentamentos e acampamentos do MST ganhassem destaque e alcançassem maior dimensão, corroborando para a construção do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo.

Ressalta Caldart (2012) que a expressão nasceu primeiramente 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 de 1998. Entretanto, a partir dos debates realizados no Seminário Nacional de 2002, passou a ser empregada a expressão *Educação do campo*, tendo em vista a intenção de afirmar dois pontos básicos segundo Caldart (2008, p.11) “primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade”.

É importante destacar que foi em meio a conjuntura de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo que o conceito de campo ganhou uma nova ressignificação.

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da

educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 17).

Uma nova referência para esse debate é iniciada: “*Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural” (CALDART 2004, p. 10). O campo passa a ser reconhecido enquanto espaço de vida e de sujeitos que lutam por sua emancipação e autonomia e a Educação do Campo vai construindo sua concepção.

Para Caldart (2008, p.45)

O conceito de Educação do Campo como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.

O debate acerca do conceito embora novo e em construção é importante para que as bases do projeto de Educação do Campo não se percam, nem se deixem contaminar por novas ideologias e concepções contrárias à sua materialidade de origem.

Caldart (2002a, p.22) pontua que,

O nome ou a expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão [...] que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte.

Dessa forma, a Educação do Campo recupera a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente formaram os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, cujas bases estão alicerçadas na pedagogia socialista e educação popular. (CALDART, 2009).

Caldart (2004) aponta ser a Pedagogia Crítica o principal veio teórico em que a essa proposta se fundamenta, dentro da qual a autora destaca três referenciais prioritários: A tradição do pensamento pedagógico socialista, no que se refere a relação entre educação e trabalho, a Pedagogia do Oprimido que traz a relação dialética entre opressores e oprimidos

com a proposta de uma práxis emancipatória e libertadora e a Pedagogia do Movimento, uma recente reflexão teórica que se produz a partir das experiências educativas dos próprios movimentos sociais. Assim sendo, esses três referenciais teóricos vinculados à materialidade de origem da Educação do campo são os elementos essenciais que vem ao longo desses últimos anos construindo e fundamentando sua concepção.

3 A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO E DISCUSSÃO

Em toda trajetória histórica da educação brasileira, a educação do campo e a formação de educadores do campo foi ignorada no que se refere a formulação de políticas públicas específicas. Uma possível explicação para essa perversa situação é que nosso sistema escolar sempre foi pensado apenas no paradigma urbano (ARROYO, 2007). “O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade”. (ARROYO, 2007, p.159).

Outra explicação possível para esse negligenciamento é que não temos uma tradição que pense em políticas focalizadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Possuímos uma visão generalista de direitos de cidadania, de educação, de igualdade de direitos que ignora as diferenças de território, raça, etnia, gênero, classe. Uma mostra disso são os livros didáticos, os currículos, os programas de formação, as LDBs e outros instrumentos normativos que ao longo da história trouxeram marcas dessa visão. (ARROYO, 2007)

Para Arroyo (2012) a manutenção dessa visão genérica de educação produziu e vem produzindo inúmeras consequências, dentre as quais o autor destaca,

[...] a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida (ARROYO, 2012, p.359).

No intuito de superar esses paradigmas, os movimentos sociais vêm, sobretudo nesses últimos anos lutando não somente por adaptações, mas por novas construções específicas e singulares nos currículos, propostas pedagógicas e programas de formação inicial e continuada.

Uma das primeiras e consideráveis conquistas dos movimentos sociais neste âmbito foi a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sob a Resolução CNE/ CEB nº 01/2002. Esse instrumento legal traz na redação de seus artigos 12 e 13 a garantia do desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada específica para a realidade camponesa.

Art. 12. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social 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. MEC, 2002, p.03)

Outro importante avanço no que tange à formação de educadores (as) do campo foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O programa é resultado de intensos processos de luta pelo reconhecimento da Educação do Campo nas áreas de assentamento e acampamento dos trabalhadores rurais Sem Terra. Propõe a garantia da alfabetização, educação fundamental, escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento para todos os assentados, além de formação em nível superior e formação continuada de educadores (as) para atuar na promoção da educação em todos os níveis de ensino nas áreas de Reforma Agrária. Constitui-se em uma parceria que envolve movimentos sociais e sindicais, governos estaduais e municipais, INCRA e instituições públicas de ensino. (MANUAL DE OPERAÇÕES - PRONERA, 2004)

Por meio dessas parcerias, o programa em conjunto com institutos federais e universidades públicas como, a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e outras, tem oferecido diversos cursos superiores, no entanto, o

destaque que pretendemos fazer é para os cursos de Pedagogia da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo.

Estes cursos representam um enorme avanço no sentido de superação dos paradigmas generalistas, pois partem das demandas dos próprios movimentos sociais, são pensados com a participação efetiva deles e orientados por referenciais teóricos que fundamentam e sustentam a proposta de Educação do Campo, constituindo-se dessa forma, como importantes mecanismos para a preservação da identidade camponesa e formação política e ideológica dos educadores e educadoras do campo.

Arroyo (2007) defende que as políticas de formação de educadores do campo precisam estar intimamente ligadas à sua realidade. “Formação colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo. Essa seria uma das marcas da especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (p.163).

É por essa razão que os movimentos sociais defendem a ideia que o educador seja em primordialmente sujeito do campo, que vivencie as lutas, que tenha os mesmos ideais e seja partícipe das militâncias de sua comunidade. Neste sentido enfatiza Caldart que “construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica” (CALDART, 2002a, p.25).

Ser educador do campo, segundo o decálogo escrito por Caldart (2002b, p.88-91) pressupõe: Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos; Ver a educação como ação para o desenvolvimento humano e a formação de sujeitos; Compreender e trabalhar as grandes matrizes de formação dos sujeitos do campo; Participar das lutas sociais do povo brasileiro do campo; Lutar por políticas públicas que afirmem o direito do povo à educação; Provocar o debate sobre educação entre os diversos sujeitos do campo; Aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra; Aprender dos movimentos sociais que formam os novos sujeitos sociais do campo; Ocupar-se da escola do campo como um lugar de formação dos sujeitos do campo e por último e não menos importante deixar-se educar pelos sujeitos do campo e pelo processo de sua formação, é educar-se educando.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para obtenção dos dados dessa proposta, foi delineada uma pesquisa investigativa com abordagem qualitativa, em uma perspectiva analítica e descritiva. A escolha da abordagem qualitativa se justificou por compreendermos que ela demanda uma integração empática com fenômeno a ser estudado, permitindo, segundo González Rey (2005), a “imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele” (p.81).

Outro ponto importante para a escolha da abordagem qualitativa se deu pelo entendimento de que, conforme aponta Minayo e Sanches (1993), esta proporciona uma aproximação íntima entre o sujeito e o objeto de análise, uma vez que ambos são de natureza social: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações ganham significado.

O *lócus* investigativo se deu em uma escola do campo da esfera estadual localizada na região sul do estado de Mato Grosso, que de forma fictícia será chamada neste estudo de Escola Estadual “Josué de Castro”. Esta denominação foi escolhida pelo fato de se reportar a um importante defensor da reforma agrária no Brasil. Tal pesquisa contou com a participação de cinco pessoas, sendo três professoras, a coordenadora e a gestora da unidade escolar, que a fim de preservar suas identidades receberão, também, nomes fictícios e escolhidos por elas próprias

Com relação às técnicas qualitativas de investigação, optamos por utilizar a análise do Projeto Político Pedagógico da escola e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além de observações diretas, acompanhadas de diário de campo e entrevistas semiestruturadas por entendermos serem mecanismos fundamentais para uma compreensão profunda do fenômeno estudado.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, espaço de análise dos dados coletados durante a pesquisa, apresentamos os principais resultados, assim como as discussões deste estudo. Foram consideradas, as respostas obtidas na entrevista semiestruturada e os registros do diário de campo oriundos da observação participante, os quais foram analisados à luz da legislação e referenciais teóricos pertinentes à temática Educação do campo.

Para tanto, o texto foi estruturado em três eixos de análise relacionados às problemáticas levantadas no estudo, sendo: Identidade e Formação de professores;

concepções de campo e Educação do campo e, por último, os limites e as possibilidades para uma proposta de Educação do campo coerente com as necessidades e realidade campesina.

5.1 Identidade e Formação de professores

Configurado nesse estudo como o primeiro eixo de análise, as questões pertinentes à identidade e formação dos professores buscaram verificar aspectos sobre sua formação inicial e se havia alguma proposta de formação específica para a Educação do campo. A partir destes questionamentos, outras indagações foram levantadas referentes à formação continuada semanal (sala do educador), o que se constituiu posteriormente como ponto de reflexão para uma possibilidade do uso desse espaço para discussões e planejamento de ações coletivas para uma proposta efetiva de Educação do campo. Vejamos a fala de uma das professoras e da coordenadora.

Eu tenho pedagogia. E assim como eu, aqui na escola todos tem faculdade. Só que ninguém tem formação específica para Educação do campo, com exceção de um colega que veio recentemente de outra cidade e lá ele havia começado uma especialização, a qual finalizou aqui. [...] acho que ele poderia trazer para sala do educador os seus materiais de estudo para podermos discutir e até pensar em alguma coisa juntos para atendermos melhor os alunos (*Professora Ana*).

Nossa equipe tem ótimos professores, quase todos trabalhando na área em que foram formados. Aqui os problemas maiores se dão na hora de encontrar um professor de Química e Física, nunca tem, e sempre temos que contar com as colegas da Biologia. [...] De Educação do campo não temos nenhuma formação. Eu fiquei sabendo que ia abrir uma oportunidade de segunda licenciatura em Educação do campo na cidade vizinha, mas acabou não virando em nada. Acho que nisso, o Cefapro poderia nos ajudar mais, não fazemos porque não sabemos. E se tivesse mais formações por parte deles isso seria muito bom (*Coordenadora Vivian*).

Importante se faz iniciar essa análise enfocando o fato da maioria dos professores possuírem formação adequada para sua área e ministrarem as suas aulas dentro dessa formação, isso se constitui como um aspecto importante na qualidade do ensino, entretanto, quando se analisa a especificidade da formação para Educação do campo percebe-se um quadro de total negligenciamento, no que tange às políticas de formação. Em relação a essa situação, cada vez mais evidente em nosso país, Arroyo aponta que:

A falta de políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não-reconhecimento do direito à educação básica da infância,

adolescência e juventude do campo. O campo e seus povos, a agricultura e tradição camponesas, as formas de vida, saberes, cultura desses povos são vistos como uma espécie em extinção frente ao agronegócio (ARROYO, 2007, p.170).

Como vimos, as carências no âmbito das políticas de formação percebidas pelos professores e denunciadas por meio desta citação constituem um fato histórico. Daí os intensos embates dos movimentos sociais por sua efetiva participação na construção das políticas de formação de educadores e educadoras do campo e que estas sejam políticas focalizadas e afirmativas.

Molina (2009) ressalta que essas políticas devem garantir que a formação do professor seja para além dos processos de escolarização, possibilitando um agir em diferentes espaços, tempos e situações, em função da “centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social nesse território [...]” (MOLINA, 2009, p.191).

5.2 Concepções de campo e Educação do campo

O que estabelecemos como segundo eixo de análise traz as concepções dos sujeitos da pesquisa referentes ao campo e a Educação do campo. Os entrevistados em sua maioria afirmaram visualizar o campo como um local de possibilidades, onde a permanência dos jovens após o término de seus estudos não só é possível, mas também de suma importância para o desenvolvimento do campo como espaço de vida e sustento. Entretanto, ressalta-se que durante a entrevista uma professora afirmou:

Não acho que meus filhos terão futuro aqui. Só moro aqui ainda porque no meio dessa crise foi aqui que meu marido arrumou emprego. Tudo que precisamos temos que buscar na cidade. Não tem opção de lazer, cultura, nem oportunidade de cursos. Pra mim, morar na roça é sinônimo de atraso e eu torço pro meu marido arrumar outro emprego pra gente ir embora logo (*Professora Débora*).

A fala da professora Débora, nos faz refletir sobre a identidade dos educadores e educadoras do campo. Durante a entrevista, a professora deixou claro, não possuir sentimento de pertença, nem se identificar com a cultura e costumes do campo. Esse fato, tem se constituído como uma grande preocupação no seio dos movimentos sociais, evidenciando a importância de um projeto educativo que tenha como educadores e educadoras os próprios sujeitos camponeses. Neste sentido, concordamos com Fernandes (2002, p.67) ao afirmar que,

Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Quando questionados sobre suas concepções de Educação do campo, as respostas revelaram um conhecimento ainda muito incipiente em torno dessa proposta. Eis dois depoimentos selecionados para análise:

Eu acredito que a Educação do campo é aquela que forma o estudante para trabalhar no campo. E acho isso muito importante, porque tá se perdendo. Quase ninguém mais quer morar em fazenda, sítio ou chácara. Daqui a pouco vai ser difícil achar gente com conhecimento pra lidar com o plantio, o cuidado com os animais, e isso me preocupa (*Professora Ana*).

Conhecer eu conheço [...] já li um pouco sobre isso e tenho uma noção pelo que já foi falado naquele encontro das escolas do campo que teve aqui na escola. Mas pelo que falaram não fazemos como deveríamos. [...]a escola precisa melhorar muito pra poder ser digna de ser chamada de escola do campo. Quem sabe a partir dessa pesquisa nós consigamos mudar algumas coisas. [...] no curso eles falaram que precisamos trabalhar a cultura, as características da nossa região e do nosso povo. Queria tanto que todos os professores trabalhassem juntos pra isso. Mas, ainda vejo muito individualismo aqui, e isso não combina com esse modelo de escola do campo (*Diretora Márcia*).

Sobre a concepção de Educação do Campo, coadunamos com o texto base da I Conferencia Nacional Por uma Educação Básica do campo quando menciona que,

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser *educação*, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeito sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 16)

Ter clareza dessa concepção é fundamental para que a proposta de Educação do Campo possa ser de fato implementada.

5.3 Limites e possibilidades para uma proposta de Educação do campo

As análises do terceiro eixo dizem respeito aos limites e as possibilidades para uma proposta de Educação do campo coerente com o que prediz as Diretrizes Operacionais para as escolas do campo e assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quanto às possibilidades, todos os sujeitos da pesquisa concordam que um projeto da natureza daquele que propõe a Educação do campo somente traria benefícios à escola e que seria uma forma de trazer para dentro do contexto educativo diferentes histórias de vida, culturas, sabedorias e experiências.

Os sujeitos elencaram as seguintes medidas como possibilidades: usar o espaço da sala do educador para estudo das leis, documentos e outros aportes teóricos que tratam da Educação do campo, buscar parcerias junto à prefeitura do município para financiamento de projetos, criar possibilidades de envolvimento da comunidade campesina para um projeto mais coletivo e buscar a união do grupo de educadores para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e que reforcem as matrizes pedagógicas propostas para a Educação do campo.

Em relação aos limites, a primeira e principal deficiência relatada e que constitui uma grande limitação para incorporação de novas metodologias de ensino voltadas a essa proposta é a falta de formação continuada específica para a Educação do campo. Uma das professoras entrevistadas mencionou:

Se ao menos houvesse investimento para formação dos professores, mesmo com dificuldades de falta de infraestrutura, recursos e espaço físico limitados, seria possível fazer adequações para a melhoria do ensino/aprendizagem no sentido de preparar as aulas respeitando as peculiaridades dos alunos do campo (*Professora Mariana*).

Outra grande deficiência apontada pelos profissionais da escola diz respeito à inexistência e/ou ineficácia de projetos de ensino que (re) afirmem a cultura e a identidade dos camponeses. Isso demonstra que, apesar de se tratar de uma escola do campo, esta não condiz com o que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trazem a respeito da identidade e concepção da escola do campo.

Art. 2º. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL. MEC, 2002, p.01).

Em relação a isso Kolling também afirma que “Não basta ter escolas no campo, ou seja, são necessárias escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”, (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 18)

Assim, no geral as deficiências mais citadas estão em consonância com as pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP (2007, p. 18), o qual aponta que as principais dificuldades encontradas na educação do campo são:

[...] insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (BRASIL. MEC/Inep, 2007: p.18).

As dificuldades encontradas nas pesquisas realizadas pelo INEP, nas escolas do campo são apenas um alerta para os enormes desafios que a Educação do campo ainda enfrenta em todo território nacional. É preciso que haja discussões sobre as políticas públicas e envolvimento dos protagonistas dessa educação, pois somente o conhecimento dos direitos já adquiridos e garantidos por lei, trará possibilidades de mudanças e melhorias para a Educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delinear uma pesquisa apontando os limites e as possibilidades para a Educação do campo contribuiu para se obter indicadores do desenvolvimento pedagógico que o educador do campo estabelece em seu processo educativo.

A pesquisa mostrou que a Escola Estadual “Josué de Castro”, a exemplo de muitas em nosso Brasil, apesar de ser uma escola do campo, ainda reproduz um modelo urbanizado de ensino. É nítida a necessidade de se adequar o currículo e criar condições para que os alunos experimentem ser reconhecidos em suas especificidades e peculiaridades. O panorama apresentado denuncia a enorme carência de políticas públicas voltadas para Educação do Campo. Não há recursos suficientes e percebe-se que a escola caminha muitas vezes sozinha e sem alternativas para se transpor um ensino dentro dessa perspectiva. Não há incentivo, nem

se propõe possibilidades por parte do Poder Público para que se promova uma Educação do / no campo.

Observa-se, no entanto, que mesmo com todas as dificuldades e limites encontrados, a escola busca a qualidade do ensino e há o reconhecimento por parte de toda a comunidade escolar de que é necessário e urgente a adequação da proposta pedagógica ao que está proposto na LDB e nas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. Todavia ainda falta formação continuada e adequada aos profissionais da Educação, voltada especificamente para a Educação do campo em suas metodologias próprias, espaço físico para o desenvolvimento de projetos que valorizem a cultura camponesa e principalmente envolvimento da população camponesa na busca de soluções para as dificuldades e desafios encontrados, uma vez que a Educação do campo precisa ser pensada pelos próprios sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. Formação de educadores do campo. IN: CALDART, Roseli et al. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2.ed. 2012. p. 359-365

ARROYO, Miguel González. Políticas de Formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, maio – ago. 2007.

BRASIL. MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos de subsídios. SECAD 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. INEP/MEC. BRASÍLIA – DF, 2007.

_____. **Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, Edgar et al. (orgs). Educação do campo: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: UNB, 2002a.

_____. **Ser Educador do Povo do Campo**. IN: KOLLING, Edgar et al. (orgs). Educação do campo: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: UNB, 2002b.

_____. **Elementos para construção do Projeto político pedagógico da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. (orgs.) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: INCRA, 2004.

_____. **Sobre Educação do Campo**. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos [et al]. Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2008.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. V. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun, 2009.

_____. Educação do Campo. IN: CALDART, Roseli et al. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2.ed. 2012. p. 257-264

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica C. **O Campo da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Meire S. A. (orgs.) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: INCRA, 2004.

_____. **Diretrizes de uma Caminhada**. IN: KOLLING, Edgar et al. (orgs). Educação do campo: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: UNB, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José.; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação básica do Campo** (Memória). Livro 1. Brasília: UNB, 1999.

MANUAL DE OPERAÇÕES – PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Brasília, abril de 2004.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul/set, 1993

MOLINA, Mônica C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do campo- UFMG. IN: ROCHA, Maria I. A.; MARTINS, Aracy A. (orgs). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. p.185-197.

MOLINA, Monica C.; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. IN: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente

**ALUNOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFG-CATALÃO E O LETRAMENTO
DIGITAL: POSSIBILIDADES A PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

MARIA PAULINA DE ASSIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, paulina@ufg.br

JULIANA P. DE ARAÚJO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS juliana.barrado@gmail.com

ELIS R. DA COSTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS elisufg@gmail.com

RESUMO

Apresenta-se neste trabalho o projeto de extensão universitária “Letramento Digital” realizado com alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás, no campus de Catalão. O objetivo do projeto é apoiar os alunos do curso com dificuldades em usar o computador e a Internet para as atividades acadêmicas, e a fluência no uso de processadores de textos, mensagens eletrônicas e busca de trabalhos acadêmicos na Internet, capacidades aqui configuradas como integrantes do letramento digital. Os aportes teóricos da iniciativa se assentam em uma dimensão que entrelaça as premissas da educação popular, exclusão digital e desigualdades sociais. Parte-se do pressuposto que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) compreendidas como ferramentas de apoio para de inclusão digital e social para os alunos do campo promovem novos caminhos para a socialização, empoderamento e aprendizagem. Metodologicamente, o projeto se constitui a partir de um desenho que valoriza o trabalho colaborativo e solidário e desse modo se inicia com a realização de uma investigação da situação atual dos alunos, buscando averiguar o que necessitam, desejam e que poderia ser objeto do trabalho de extensão. Após diagnóstico das necessidades dos alunos são desenvolvidas semanalmente atividades para o desenvolvimento de competências de letramento digital no laboratório de informática da biblioteca da instituição. Os resultados da iniciativa sinalizam possibilidades de aprofundamento e continuidade, pois a adesão e participação são fatores visíveis na postura e fala dos alunos. As habilidades de digitação de textos e envio por e-mail, além de busca de textos no Google Acadêmico estabelecem-se como estratégias de comunicação e de aprendizagem ampliando o repertório de cada um e produzindo novas formas de interação entre eles, conosco e com o mundo. A intenção é iniciar uma aproximação que permita a reflexão sobre a importância do letramento digital como atividade presente nos cursos de formação inicial de professores do campo.

Palavras-chave: letramento digital, empoderamento, Educação do Campo, educação popular.

A QUESTÃO DAS DESIGUALDADES E DA EXCLUSÃO DIGITAL

A proposta de empoderamento parte da crença de que múltiplos fatores relacionados à carência das comunidades mais pobres, fazem com que esses sofram com as desigualdades

sociais. Fonseca (2014) aponta a pluralidade e multiplicidade de sentidos das desigualdades como característica marcante do Brasil, afirmando ainda:

tais desigualdades ganham novos contornos e significados quando, às tradicionais distinções – notadamente socioeconômicas e de acesso ao ensino e à saúde – associam-se novas, típicas de outros momentos. Trata-se de um fenômeno histórico, uma vez que as transições do mundo rural ao urbano e do industrial ao pós-industrial – apenas para citar dois momentos clássicos – já demonstraram a(s) sobreposição(ões), em espiral, das desigualdades que, em forma de camadas, agudizam situações perversas anteriores em relação a grupos sociais específicos. (FONSECA, 2015, p. 45)

Reafirmando o argumento de Fonseca as publicações de pesquisas realizadas pelo Cetec (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2015) mostram claramente esse ciclo histórico, notadamente no que se refere ao acesso e à utilização das TIC. Os relatórios “explicitam a combinação entre o passado e o futuro, intermediados pelo presente”, sendo afinal as TIC “a expressão da pós-modernidade, com efeitos nos sistemas produtivo e comercial (produção e circulação de bens e serviços), nos governos e nos comportamentos (individuais e coletivos)”. (FONSECA, 2015, p. 45)

Os contrastes – históricos – sempre se fazem presentes nas mesmas populações: os estados do Norte e do Nordeste do Brasil, periferias, idosos e os mais pobres. Também há que se destacar que nas áreas urbanas, embora a situação seja diferente, com maior proporção de incluídos digitais, essas áreas têm – em números absolutos um grande número de domicílios desconectados, devido às desigualdades econômicas e sociais. (FONSECA, 2015; MIRANDA, 2015)

...o cenário de acesso e uso das TIC no Brasil é caracterizado pela complexidade e pelo contraste de indicadores: a despeito da manutenção do crescimento na proporção de domicílios conectados à Internet e de usuários da rede – que pela primeira vez ultrapassam a metade da população –, têm se mantido pouco alteradas as desigualdades regionais e sociais verificadas ao longo da série histórica da pesquisa, o que afeta parcelas específicas da população (CGI.br, 2015, p. 161, in FONSECA, 2015, p. 46).

Isso significa que nas regiões de maior acesso – as urbanas – nas periferias o acesso é precário ou inexistente, reforçando as desigualdades históricas. Está claro que as pessoas mais desfavorecidas economicamente são também aquelas com menos acesso aos bens materiais e intelectuais, ou seja, a equipamentos e a conhecimento, configurando-se a exclusão digital.

Considerando que o acesso digital poderá ampliar o acesso das pessoas das camadas mais carentes ao conhecimento e a formas de se organizarem para melhorar as suas condições de trabalho propõe-se aqui um projeto com encontros de aprendizagem tendo como foco o uso

das TIC, notadamente o desenvolvimento de competências para a escrita acadêmica e ainda um suporte para ferramentas de pesquisa disponíveis na Internet e o uso correto de e-mail.

O artigo apresenta definições de educação popular, apresenta um apanhado sobre o uso das TIC pela população brasileira, sustentando que com a ampliação do acesso à conexão com a Internet e aos aparelhos digitais, populações carentes continuam sofrendo com a precariedade de acesso a essas tecnologias.

O enfrentamento dessa condição excludente passa pelo desenvolvimento de ações educativas de inclusão digital (e elas deve ocorrer nos cursos de formação inicial de professor do campo), que não devem se estabelecer com base um caráter de capacitação (verticalizado e transmissivo) mas sim a partir de ancoragens mais dialógicas e concretas. É nesse sentido que a educação popular estabelece conexão com o letramento digital, ou seja, é por ela que são impressos aos processos de letramento ou inclusão digital a essência da formação democrática que convalidam a participação de formadores e formandos. Na formação inicial de professores/professores do campo os aportes da educação popular nem sempre estão sedimentados nos quadros curriculares e por isso é pela extensão que eles atingem a formação.

EDUCAÇÃO POPULAR (EP)

Antes de qualquer coisa, é preciso destacar o ponto de onde se fundamenta neste texto a educação popular. O ponto essencial é a democracia. A luta pela igualdade, pela possibilidade da autonomia frente à realidade concreta. O ponto é, portanto, a transformação social. Chegar a este posicionamento que é ideológico, não neutro e teórico, foi possibilitado dentro de uma perspectiva sócio crítica, histórica que na observação da trajetória do desenvolvimento da sociedade acentua a forma como a educação passou de processo cultural próprio da humanidade, existente no interior dos agrupamentos humanos conforme aponta Brandão (1995) e que antecede a escola para um elemento que, transpassado pelo capitalismo moderno, permite a desumanização dela. Há nesse contexto a necessidade de resgatar uma escolarização que considere a validade de educar pelo contato, pela convivência, pela oralização, pelo trabalho, pelas tradições. Educar-se, portanto, seria conformar-se no seio de uma cultura que por sua vez não sendo estática seria transmitida e alterada simultaneamente ao processo produtivo tendo nele parceiro orgânico. A alteração daquele sentido fluido, natural e espraído de educação deriva de modo basal da cooptação realizada pelo Estado Moderno (especialmente a partir do século XVIII) desse processo educativo por meio da internalização da educação em um lugar chamado escola. Boto (1996) defende que desse

processo surge a condição adequada para consolidação de um novo modelo de homem inspirado nos iluministas, o "homem novo". Por essa cooptação estatal a educação passa a ser um processo estruturado, formal, compartimentado cujo domínio de gestão se aloja em classes de especialistas que nem sempre representam fielmente a composição social, ou seja, a gestão da educação em níveis macro (políticos e legais) e micro (sala de aula) passa a ser responsabilidade de um profissional da educação. Ela encerra em si os processos de produção, de reprodução e de trocas de valores simbólicos (DURKHEIM, 1952; BOURDIEU; PASSERON, 1982; BRANDÃO, 1995). O povo deixa de se educar para ser educado.

Por este ideário moderno de educação a escola não concorre ou contribui para transformação social, mas para propiciar a consolidação de um projeto de sociedade assumindo-se como o instrumento legítimo para transmissão de uma cultura ou de conhecimentos marcados pela verticalidade das relações e funções, que por seu turno, seria crucial a manutenção da harmonia social via manutenção do sistema produtivo capitalista.

A educação popular é a proposta que se evidencia no contrassenso a esse paradigma de educação, formal, escolarizado. Segundo Gadotti (1999) ela surgiu na América Latina no calor das lutas populares dentro e fora do Estado. Ele esclarece que:

A educação popular, como prática pedagógica e educacional pode ser encontrada em todos os continentes, manifestadas em concepções e práticas muitos diferentes e até antagônicas. A educação popular passou por diversos momentos epistemológicos – educacionais desde a busca pela conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa da escola pública popular comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências (GADOTTI, 1999, p. 6).

Contribuindo com a proposta do projeto Paludo (2001, p. 53) indica que:

Educação Popular representa uma concepção de educação que inicia sua gestação com o projeto de modernidade brasileira e latino-americana, cujos contornos se inovam e começa a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões nos anos 60 e aprofundando-se nas décadas de 70 e 80.

Não há como prosseguir no intento de discutir Educação Popular sem trazer ao texto um pouco de Paulo Freire, educador brasileiro cuja trajetória gerou uma síntese transformadora de longo alcance sendo até hoje contribuição elementar a educação e a democracia. Sob influência filosófica da teologia – do cristianismo e do marxismo – Paulo Freire trouxe a centralidade dos temas da pedagogia: o trabalho, o trabalhador, a opressão e a luta pela libertação, a alienação e a autonomia, a educação como troca e como construção

coletiva etc. Na dificuldade de pinçar algumas de suas ideias cabe ao menos expor algo que possibilita aqui pensar a libertação como tarefa histórica. Ele disse:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. (FREIRE, 1987, pp. 37-38).

Freire tinha consciência de que a base fundamental da cultura dominante está relacionada à reprodução das relações de trabalho assalariado. Ao se questionar sobre qual deve ser a posição de uma liderança que compreende tal condição, diante de uma reivindicação salarial: deve rechaçá-la como uma ação social “atrasada”, que “não resolve o problema”, ou deve apoiá-la meramente porque é uma reivindicação popular? Nem a primeira, nem a segunda. Para ele “a solução está na síntese. De um lado, incorporar-se ao povo na aspiração reivindicativa. De outro, problematizar o significado da própria reivindicação” (1987, p. 182).

SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão universitária se apresenta como dimensão ideal para a prática formativa de novos coletivos. Tal defesa é oportuna no momento em que há uma política de extensão universitária guiada por documentos como o próprio Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2001) que a defende como uma “atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade” (p. 2). Especialmente quando expõe os princípios básicos da extensão observa-se sua adequabilidade para a transformação, pela educação popular e pela economia solidária. O segundo e o terceiro princípios são animadores. Pelo segundo princípio tem-se que:

A universidade não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade, a instituição deve estar sensível a seus problemas e apelos, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão (FORPROEX, 2001, p. 7);

Pelo terceiro princípio “a universidade deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação das atuais condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil” (FORPROEX, 2001, p. 7).

Do trecho apresentado confirma-se a pertinência da educação popular e da ampliação de sua territorialidade na extensão universitária. Alinhada à diáde extensão e educação popular a inclusão digital se mostra como elemento fundamental na construção de uma nova racionalidade na concepção da universidade, da formação. Isso porque seu caráter acessível, lúdico, dinâmico, igualitário concretiza outras formas de pensar, produzir, projetar, planejar, compartilhar saberes, histórias cultura, memória. Pode-se pensar em síntese, que a inclusão digital como ferramenta da extensão universitária potencializa a educação popular, ou mesmo que a extensão adotando os pressupostos da educação popular assume maior potencia na efetivação da inclusão digital.

USO DAS TIC E PERSPECTIVA DE INCLUSÃO SOCIAL PELA VIA DO LETRAMENTO DIGITAL

Dados de pesquisa realizados pela Cetic (cetic.br) informam que em anos recentes houve um aumento do uso de tecnologias digitais e acesso à Internet, por meio de celulares, *tablets* e dispositivos móveis em geral. Observa-se também o compartilhamento de redes WiFi por mais de um domicílio e ainda alguns domicílios que usam apenas o telefone celular para conexão com a grande rede. Entretanto, permanecem as desigualdades socioeconômicas em níveis nacional e regional: a conexão com a Internet ainda não é possível ou é precária para as populações mais carentes.

Hargittai e Hsien (2013) argumentam que a conexão com a Internet pode proporcionar benefícios tanto de ordem social, econômica, de acesso a bens e serviços públicos, consumo de cultura e participação política, como ainda, apontado por Fonseca (2015), desigualdades nessas áreas também poderiam resultar em mais desigualdades.

A pesquisa da Cetic, na sua mais recente edição publicada, indica um avanço importante no acesso às TIC e à conexão com a Internet:

Do ponto de vista do uso, a TIC Domicílios aponta que o telefone celular já é o principal dispositivo para o uso da rede no Brasil. Nesse contexto, uma pergunta central para o debate atual sobre a inclusão digital é o quanto as oportunidades oferecidas pela Internet podem ser apropriadas pelos usuários a depender de suas condições de uso, incluindo o acesso a múltiplos equipamentos ou uso limitado a um tipo de equipamento. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2015, p. 133)

Resultados da pesquisa TIC Domicílios 2014 (2015, p. 135) apontam:

- Metade (50%) dos domicílios brasileiros possui acesso à Internet, o que representa cerca de 32,3 milhões de domicílios. Dentre os lares brasileiros com acesso à Internet, 67% têm algum tipo de conexão banda larga fixa. Um terço do total de domicílios (33%) possui tecnologia WiFi.
- Aproximadamente 32,7 milhões de domicílios não possuíam acesso à Internet, com concentração nas regiões Sudeste e Nordeste. A maioria encontra-se em áreas urbanas (25,5 milhões), concentrados nas classes C (16,5 milhões) e DE (13,2 milhões), e com renda domiciliar abaixo de dois salários mínimos (22,9 milhões). O custo elevado aparece como o principal motivo para não ter acesso à Internet.

Uma novidade na pesquisa da TIC Domicílios 2014 foi a inclusão de uma pergunta sobre os dispositivos usados para acessar a Internet. Os resultados revelam que o telefone celular é o dispositivo mais usado para acessar a Internet (76%), com mais menções que computador de mesa (54%), *notebook* (46%) e *tablet* (22%). Contudo, considerando a definição de computador utilizada na pesquisa, verifica-se que 80% dos indivíduos com mais de 10 anos que usam a rede fazem esse acesso a partir deste tipo de equipamento. Essa variedade nos dispositivos, segundo os diferentes perfis demográficos, tem implicações para as atividades desenvolvidas on-line.

Há no país cerca de 94,2 milhões de usuários de Internet, o que corresponde a 55% da população com 10 anos ou mais de idade. Este dado deixa o Brasil em uma posição intermediária entre os países da América Latina. Está abaixo do Chile, da Argentina e do Uruguai e em um patamar semelhante à Venezuela e Colômbia. A atividade mais mencionada passou a ser o envio de mensagens por Facebook, Skype e WhatsApp (83%), seguida da participação em redes sociais (76%).

Por outro lado, observações empíricas denotam o uso constante de aparelhos celulares em todos os ambientes, seja por adultos ou adolescentes, e por vezes, até por crianças. E nos últimos anos não apenas as pessoas mais abastadas têm acesso a esse bem; com o barateamento dos aparelhos celulares e maior oferta de banda larga, o acesso à Internet e às redes sociais tem sido ampliado entre as camadas populares. Dadas as transformações sociais ocorridas no Brasil nos últimos anos, dentre elas o crescente acesso às tecnologias digitais e à Internet, acredita-se que o esforço para a inclusão social deve ser no sentido do social, ou seja, devem ser oferecidas oportunidades de acesso a educação, cultura, serviços públicos, àqueles que sofrem com as desigualdades no país. Desta forma, a universidade pública tem um papel importante na transformação da exclusão digital em inclusão digital, e, por consequência, à

inclusão social dos menos favorecidos. Ações de extensão universitária podem ser uma via de implementação de projetos de inclusão social por meio do uso de tecnologias e mecanismos que passam pela educação e pelo empoderamento.

Trabalhos apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos acadêmicos trazem cada vez mais pesquisas sobre o uso bem sucedido das novas tecnologias, notadamente em educação (NAISMITH, 2004; ALENCAR, 2015; MARINHO et al., 2015). No Brasil um estudo feito por Nascimento e Castro Filho (2015) apresenta uma revisão da literatura sobre Mobile Learning, na qual citam trabalhos com o uso de dispositivos móveis para atividades de aprendizagem, sendo boa parte realizados em ensino fundamental. Além da educação formal, o uso das tecnologias digitais também pode ser apropriado para a educação popular, e esta, ser objeto de ações de extensão universitária, como proposto neste trabalho. Ou seja, é possível empoderar pela inclusão digital, e mais ainda, é possível fazer inclusão social pela via da inclusão digital.

OS ALUNOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFG CATALÃO

Um caracterização geral dos alunos matriculados no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão evidencia um perfil crivado de especificidades. Destaca-se nele a amplitude na a faixa etária que varia de 18 a 65 anos de idade, a porcentagem expressiva ingressantes oriundos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o fato de que normalmente os estudantes com idades mais avançadas estão sem estudar ha mais de 20 anos. A maioria é de nível sócio econômico baixo e médio. Em torno de 80% dos alunos são do gênero feminino e 20% do masculino. Cerca de 40% residem na zona rural e 60% na zona urbana. Quase 80% trabalham e 20% trabalham. É assim um perfil eu justifica si a necessidade de ações de inclusão digital.

O PROJETO DE LETRAMENTO DIGITAL NA UFG\CATALÃO

As diversas formas de apresentação de textos exigem de nós – leitores e autores – capacidade para a leitura de hipertextos e os mais diversos tipos de conteúdo em formatos digitais. O letramento digital refere-se “[...] tanto à apropriação de uma tecnologia, quanto ao exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2014, p. 60).

Por consequência, o letramento digital envolve o conhecimento funcional de *softwares* e *hardwares*, indo além disso, pressupõe a apropriação das tecnologias, possibilitando uma visão crítica por parte do usuário.

Em anos recentes no Brasil houve um aumento do uso das TIC e acesso à Internet por pessoas de menor renda. Esforços para a inclusão digital devem ampliar oportunidades de acesso à educação, à cultura, àqueles que sofrem com as desigualdades no país. Para além do acesso às tecnologias digitais está a apropriação destas para o empoderamento daqueles que sofrem com as desigualdades no ambiente acadêmico. Assim chegamos à importância do letramento digital.

Na universidade pública observa-se a importância da pesquisa e de projetos de extensão para ações de intervenção com vistas à inclusão digital e social pela via do letramento digital.

Observações de professores informam que boa parte dos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás, campus de Catalão, não possuem habilidades de uso dos recursos da Informática requeridos para a elaboração de trabalhos acadêmicos, tais como processadores de textos e apresentação de slides, busca de textos acadêmicos na Internet, dentre outras habilidades. Vários possuem notebooks, mas não sabem como usá-los para essas habilidades. Sabe-se que boa parte deles escrevem seus trabalhos acadêmicos a lápis ou caneta, em papel, e solicitam a terceiros que os digitem; isto tem acarretado problemas. Comumente os professores recebem os trabalhos com incorreções na escrita, erros de digitação e formatação, o que dificulta a compreensão dos mesmos, prejudicando a avaliação e atribuição de nota.

O projeto de Letramento Digital da UFG/Catalão começa com o intuito de apoiar os alunos provendo-os de capacitação para uso das tecnologias digitais para darem conta de suas atividades acadêmicas. A partir da conscientização desta necessidade foi elaborado um projeto de extensão na Unidade de Educação da universidade, sendo coordenadora uma professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Espera-se com este projeto que os alunos estejam abertos a participar das atividades que visam a aprendizagem de softwares e aplicativos úteis para seu dia-a-dia de atividades acadêmicas, trabalho e compromissos pessoais e familiares, compreendendo dentro deste âmbito temas de educação, acesso a serviços públicos, saúde e entretenimento. Ressalta-se que a construção das ações de capacitação dos alunos é feita de maneira participativa e colaborativa entre professores do curso, pela qual são ouvidos os anseios dos alunos, mas também atenta o propósito de lhes oferecer formação que considerarem apropriada para o empoderamento como atores sociais.

No projeto de Letramento Digital propôs-se iniciar um processo de empoderamento dos alunos do curso de Educação do Campo, apoiando-os para que se apropriem dos recursos

básicos de Informática necessários às atividades acadêmicas. O projeto teve como objetivo geral contribuir para o letramento digital dos alunos do curso de Educação do Campo, inicialmente com curso de iniciação à Informática. Os objetivos específicos foram: introduzir as funções básicas do sistema operacional MS Windows necessárias ao uso em atividades acadêmicas dos alunos do curso de Educação do Campo; e introduzir as funções básicas do processador de texto, que possibilitem aos alunos escreverem trabalhos e elaborar apresentações, de maneira correta e independente.

Definiu-se como primeira ação do projeto um curso de Informática Básica, com carga horaria de 20 horas, para o qual foi estabelecido o número de até 30 participantes do curso de Educação do Campo. As estratégias de ensino e aprendizagem propostas foram: oficinas, com sessões expositivas e de experimentação dos recursos da Informática básica, com tutoria em sala, o apoio de alunos mais adiantados, uso de textos acadêmicos de trabalhos dos alunos para experimentação.

Para a avaliação da aprendizagem dos alunos programou-se o acompanhamento individualizado durante as atividades, a revisão de trabalhos escritos por eles, com feedback imediato, auto-avaliação dos alunos sobre a sua participação e rendimento, avaliação do curso e da tutoria e, por último, feedback de professores do curso que solicitarem trabalhos aos alunos.

O curso inicial de 20 horas foi realizado no período de duas semanas, durante o mês de março do ano corrente. Inscreveram-se no curso dezessete alunos, sendo que onze participaram de algumas aulas, e cinco frequentaram o mínimo exigido de 80% de presença. As aulas foram realizadas no laboratório de informática, em computadores de mesa que tinham instalados o sistema Linux.

Na primeira aula, com dez participantes, quatro deles disseram que não sabiam nem ligar o computador, os demais disseram que pouco usavam o e-mail, sendo que dois deles nem sabiam seu *login* e senha; com relação ao uso de processador de texto, nenhum deles tinha alguma fluência. A partir deste diagnóstico atividades pontuais e técnicas foram sendo efetivadas. Desde a explicação quanto a forma de ligar o computador, passando pela apresentação dos programas disponíveis a partir da área de trabalho as aulas evoluíram em forma de oficina, com atividades atribuídas aos alunos, sem aula expositiva. Em vários momentos os alunos eram incentivados a ajudarem-se quando um precisava de ajuda em algo que o outro sabia. Ao final das duas semanas os cinco que finalizaram o curso digitaram textos no processador de textos Libre Office, utilizaram suas contas de e-mail para enviar esses textos à facilitadora e também aprenderam a utilizar o Google Acadêmico para busca de

textos em pesquisa avançada e enviá-los para colegas por meio do WhatsApp, baixando-os pelo celular.

Dadas as condições iniciais apresentadas no primeiro dia do curso, pode-se considerar que houve avanço no letramento digital dos alunos, passando-se de uma situação em que alguns não sabiam sequer ligar o computador e outros mal sabiam usar a sua própria conta de e-mail, o resultado foi positivo. Ao serem perguntados sobre a utilidade do curso para suas atividades acadêmicas todos disseram que foi muito útil e que estavam felizes com o aprendizado, perguntando quando retomariamos o curso, pois queriam aprender mais. Pode-se arriscar aqui que esses alunos tiveram uma ampliação em suas habilidades relacionadas ao letramento digital, na medida em que se apropriaram dos recursos propiciados pelas tecnologias digitais para suas atividades acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado partiu da análise das ações desenvolvidas em um projeto de extensão voltado ao letramento digital e desenvolvido com de alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo com vistas a desenvolver suas competências acadêmicas relativas ao uso de recursos proporcionados pela Informática e pelas tecnologias digitais. Os resultados desse projeto evidenciam que a questão da inclusão digital necessita ser inserida na formação inicial dos professores do campo já que seus alunos trazem as fragilidades da exclusão digital que espelha a exclusão social a que frequentemente estão mergulhados. Observa-se que após a participação no curso de 20 horas, no qual competências relativas ao uso de processador de texto, e-mail e busca de textos acadêmicos na Internet obteve-se resultados positivos considerando-se suas dificuldades com as tecnologias relatadas no início do curso.

Ao abordar conceitos essenciais sobre a extensão e a educação popular acena-se com a ideia de que o letramento digital pode atuar como empoderamento de futuros professores o campo . Vale lembrar que o projeto descrito é parte de um conjunto de ações de extensão e pesquisa que buscam a integração dos alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo ao convívio com a vida acadêmica em sua magnitude, assegurando a estudantes advindos do campo o seu lugar na universidade.

Desafios possivelmente surgirão no decorrer do desenvolvimento de ações integrantes de programas de inclusão digital voltados aos alunos da Educação do Campo da UFG, campus de Catalão. O percurso certamente não será fácil, entretanto promete ser recompensador.

Não acreditamos que a conclusão tenha o efeito de possibilitar a replicação de atividades e ideias, mas queremos que ela seja lida como um convite ao diálogo, que nossas descobertas abram novas portas

Este texto objetiva afiançar a concretude da extensão universitária realizada até o momento por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Goiás, no campus de Catalão, assim como objetiva refletir a necessidade da fundamentação teórico-metodológica para a extensão no sentido de que ela ajude a abandonarmos a noção de extensão como mera realização de atividades que unem ou colocam no mesmo tempo-espço alunos, professores e "pessoas de fora da universidade". Também temos a destacar que consideramos essencial buscar como meta o exercício da educação popular, pois o cotidiano social não é estanque e seus saberes não são estandardizados; seres humanos existem para a convivência, a troca e a aprendizagem.

Uma crença que move o grupo de trabalho do projeto apresentado é a de que o empoderamento dos estudantes do curso de Educação do Campo a partir da produção-aquisição-aplicação de saberes de base tecnológica e social facilitará a busca de soluções para seus problemas, em trabalho compartilhado, colaborativo e solidário por meio de ações conjuntas e apoiados pelas ações da extensão universitária.

7. REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Gersica Agripino; PESSOA, Maérico dos Santos; SANTOS, Ana Katarine de F. S.; CARVALHO, Solange R. R.; LIMA, Hommel A. de B.. (2015) WhatsApp como ferramenta de apoio ao ensino. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. Vol. 4.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1982). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRANDÃO, Carlos (1995). O que é educação? São Paulo: Brasiliense.
- CASTRO, Wania Clemente de; AVELAR, Michele Silva de; MACHADO, Tatiane Gomes (2016). A inclusão digital como estratégia para o desenvolvimento social e cultural de Vila Dois Rios. Interagir: pensando a extensão, n. 20, p. 135-150.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (2015). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros [livro eletrônico]: TIC domicílios 2014 = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households: ICT households 2014 / coordenação executiva e editorial/executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa]. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- CORAGGIO, José Luis (1996). Desenvolvimento humano e educação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

- CRUZ, Antônio (2006). A diferença da igualdade: a dinâmica da economia solidária em quatro cidades do Mercosul. Tese de doutorado, Instituto de Economia. Campinas: Unicamp.
- CRUZ, Antonio; GUERRA, Janaína da Silva (2009). In: HERBERT, Sérgio et al. Participação e práticas educativas - a construção coletiva do conhecimento. São Leopoldo. pp. 90-105.
- DURKHEIM, Émile (1952). Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos.
- FINDELI, Alain (2001). Rethinking Design education for the 21st century. In: Design issues, volume 17, number 1, Winter.
- FONSECA, Francisco (2015). O acesso às tecnologias de informação e comunicação no Brasil em meio às desigualdades históricas, in: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros [livro eletrônico]: TIC domicílios 2014.
- FORPROEX (2001). Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC. Plano Nacional de Extensão Universitária, Edição Atualizada. Brasil.
- FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014.
- FREIRE, Paulo (1987). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (1999). Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. Cadernos de EJA V 06. São Paulo: IPF.
- GAIGER, Luiz Inácio (2004). Sentidos e experiências da economia solidária no Brasil. Porto Alegre: UFRGS.
- GUIMARÃES, Gonçalo (2000). In: SINGER, Paul.; SOUZA, A. R. (2000). A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto
- HARGITTAI, Ezster; HSIEH, Yuli Patrick (2013). Digital Inequality. In DUTTON, W. H. Oxford Handbook of Internet Studies. Oxford: Oxford University Press. pp. 129-150.
- MARINHO, Simão Pedro; COSTA, Fernanda de Jesus; CARNEIRO, Flávia Cardoso; REZENDE, Paula Andréa de Oliveira e Silva; NICOLAU, Ricardo (2015) Tecnologias móveis, mídias e redes sociais: cultura de uso de estudantes de licenciatura. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação.
- MARTINS, Bianca; LIMA, Edna Cunha (2010). Design Social e Design Thinking: trajetórias convergentes. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273204707_Design_Social_e_Design_Thinking_trajetorias_convergentes, acesso em 20 jul. 2016.
- MIRANDA, Luciano (2015). Direitos humanos em rede: limites estruturais à cidadania de máxima inclusão nos usos de tecnologias de informação e de comunicação no interior brasileiro em processo social de transição. Revista Direitos Humanos e Democracia 3.5: 89-109.
- NAISMITH, Laura. Literature review in mobile technologies and learning. Bristol: NESTA Futurelab, 2004. ISBN 0954859413.
- NASCIMENTO, Karla Angélica Silva; CASTRO FILHO, José Aires (2015). Aprendizagem móvel e suas tecnologias: uma revisão sistemática da literatura. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2015. p. 721.
- PALUDO, Conceição (2001). Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial.



- RAZETO, Luis (1997). Los caminos de la economía de solidaridad. Buenos Aires: LumenHvmanitas.
- SAUER, Alane Bruna Santos. A Contribuição da Investigação Apreciativa para a Constituição de um Contexto Compartilhado de Conhecimento na Escola Lápis de Cor. 2013. Repositório Institucional da UFPE. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10737>. Acesso em 20 jul. 2016
- SINGER, Paul (2002). Introdução à economia solidária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- STAVROS, Jacqueline M.; WHITNEY, Diana; COOPERRIDER, David L. (2008). Manual da investigação Apreciativa. Rio de Janeiro: Quality Mark.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente

ESTRATÉGIAS INTERDISCIPLINARES DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM GOIÁS

WENDER FALEIRO

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

MAGNO NUNES FARIAS

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Bolsista CAPES. E-mail: magnonfarias@hotmail.com

WELSON BARBOSA SANTOS

Docente da Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás. Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: wwsantosw@yahoo.com.br

RESUMO: A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) surge, a partir das demandas dos Movimentos Sociais do Campo, para atender as necessidades de formação de Educadores do Campo. Um dos desafios dessa LedoC é articular suas ações com base na interdisciplinaridade, que exige a superação da fragmentação do conhecimento, e a criação de diálogos estreitos entre as disciplinas e a própria realidade do campo. As LEdoCs da Regional Catalão e Cidade de Goiás da Universidade Federal de Goiás (UFG), vem articulando estratégias para uma educação interdisciplinar. Assim, o objetivo desses estudo é compreender essas estratégias, que ocorrem nessas duas regionais. Algumas dessas ações são: utilização de espaços escolares não convencionais (uso de jardins, hortas e pomares para subsidiar aulas práticas); a criação vídeos (construção de vídeos sobre os conteúdos teóricos e as realidades do campo); o uso de adágios (realizarem pesquisas e reflexões sobre os adágios e relações com os conteúdos de sala); e o uso de debates (diálogos críticas sobre temas científicos, questionamentos sobre práticas, interação entre o coletivo). Essas estratégias interdisciplinares tornaram possível promover a interdisciplinaridade e torna o processo de ensino e aprendizagem significativos, além de conciliar a teoria à prática. O processo de ensino e aprendizagem fora do convencional se torna momentos ricos em sentidos e significados que precisam ser explorados desde a Educação Infantil até a Universidade.

Palavras-chave: Licenciatura; Educação do campo; interdisciplinaridade; formação de professores.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade na Formação dos Educadores do Campo é posta a partir do momento que o MEC lança mão de novas estratégias para a formação de professores, colocando esse aspecto como centralidade na constituição das Licenciaturas em Educação Campo (LEdoC), que possuem a finalidade de formar sujeitos capazes de atuar como

educadores em escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2014). Pode-se afirmar que esse movimento interdisciplinar

[...] demonstra a insatisfação com o saber fragmentado que está posto. Para tal, a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento com o intuito de superar o isolamento entre as disciplinas e repensar o próprio papel dos educadores na formação dos alunos para o contexto atual em que estamos inseridos (Moreno, 2014, p.190)

Nota-se que os documentos oficiais que estruturam a implementação da Licenciatura por vezes se limitam a afirmar apenas a necessidade da multidisciplinaridade, não se atentando sobre a importância de se produzir a interdisciplinaridade, porém essa discussão se estabelece a partir do que é posto no processo de materialização da licenciatura. Pois a própria organização estrutural da Licenciatura, multidisciplinar e com base na Pedagogia da Alternância (Tempo Universidade - Tempo Comunidade), leva inevitavelmente a questão da interdisciplinaridade (SANTOS, 2012), já que para compreender os processos complexos que configuram as existências dos educandos do campo, exige-se uma formação ampla, o empoderando para tornar possível as pontes entre as disciplinas e entre os saberes científicos e as realidades campo.

O curso de LEdoC tem uma composição multidisciplinar com base em áreas de conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; e Ciências Agrárias. Isso é sistematizado dessa maneira para que o docente ali formado esteja com um conhecimento ampliado para atuar nas multiplicidades do campo, sem reproduzir lógica urbanas de ensino, centradas na pedagogia produtivista, pois o campo exige outras bases para o seu desenvolvimento, que dialoguem com a terra, agricultura familiar, brincadeiras do campo, lutas dos movimentos camponeses, objetivos de vida, sustentabilidade, ou seja, tudo que constitui a cultura camponesa (Brasil, 2014).

Assim, o curso é constituído com diversas áreas de conhecimento que possuem a necessidade de se articularem de maneira interdisciplinar. Pois, os modelos de educacionais geralmente se moldam no modelo de produção capitalista, que tende a fragmentar e isolar as disciplinas, que acabam não dialogando entre si. Porém, a Educação do Campo, exige que aja a desfragmentação desses conhecimentos, pois as vidas desses sujeitos que habitam o campo não estão fragmentadas, e exigem a interação entre conhecimentos para se compreender como

acontece sua vida e sua história, para assim poder formar decente a partir da lógica da atuação interdisciplinar (Caldart, 2011).

A interdisciplinaridade é a consolidação de uma relação de reciprocidade entre as disciplinas, admita-se a incapacidade de se compreender os aspectos que envolvem o campo a partir de uma única ótica isolada, fazendo assim um movimento de diálogo e construção de pontes de encontro entre os diversos saberes. E não só entre os saberes, mas entendendo que esses saberes também codependem da vida cotidiana do campo, ou seja, também é necessário que as disciplinas vão de encontro com as necessidades reais da população (Costa, Alves & Faleiro, 2015). Além disso, a interdisciplinaridade questiona e tenciona os saberes fixos, possibilitando assim a construção mais crítica sobre determinados saberes, que se apoiam em outras concepções.

Assim, qualquer LEdoC, seja com habilitação em Ciências da Natureza, Linguagens ou Ciências Humanas e Sociais, necessita de estratégias que fortaleçam e produzam movimentos de interdisciplinares, para que os conhecimentos construídos com os futuros Educadores do Campo tenham como base essa concepção de ensino e de aprendizagem, e internalizem seu potencial em desencadear processos educativos mais integrais e concretos, que compreendam a mulher e o homem do campo em sua plenitude.

Assim, no Estado de Goiás a Licenciatura em Educação do Campo é oferecida apenas na Universidade Federal de Goiás, e ambas *com habilitação em Ciências da Natureza*. Uma na Regional Catalão (que utiliza a sigla se EDUCampo) e outra na Regional Goiás (que utiliza a sigla se LEdoC). E diante das limitações e desafios a serem enfrentados na consolidação de um curso de formação de professores do Campo na perspectiva interdisciplinar em Ciências da Natureza, o presente estudo tem por objetivo descrever algumas estratégias de ensino utilizadas na Formação de Professores na Universidade Federal de Goiás nas regionais *Catalão e Cidade de Goiás*.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é qualitativa de caráter exploratório e descritivo, sendo conceituada como um Estudo de Caso Educacional que busca compreender uma ação educativa (Severino, 2007), tendo como foco descrever algumas estratégias de ensino utilizadas nos cursos de Formação de professores da UFG-Catalão e da Cidade de Goiás. Para este estudo utilizou-se

como instrumento de coleta de dados a observação participante, bem como análise de documentos e materiais produzidos pelos graduandos e professores, referentes ao desenvolvimento de algumas aulas realizadas durante o ano letivo de 2016.

DESENVOLVIMENTO

1 A Utilização De Espaços Escolares Não Convencionais

Devido a necessidade de espaços para a realização de aulas praticas e ao mesmo tempo que fossem espaços que propiciassem o diálogo entre as diferentes áreas do saber, surgiu a ideia da utilização de espaços ociosos e em desuso da Universidade e ou escolas do campo, sedes onde realiza-se o estagio supervisionado. A proposta foi pela criação de jardim aromático, horta e pomar.

Na Regional Catalão, inicialmente, confeccionou o projeto e fez a sensibilização dos professores e alunos, para ajudar no projeto e terem o sentimento de pertença ao mesmo. Foram confeccionados cartazes e divulgação em redes sociais e da Universidade chamando toda a comunidade universitária a participar e doar mudas, recicláveis, seu tempo. Com a ideia de construção de uma rede solidaria, onde depois o que fosse produzidos nesses espaços fossem doados a todos, o lema e “Deixe e Leve”. E no dia 25 de novembro de 2015, com as doações que recebemos começamos um mutirão para iniciar as atividades práticas.

Já na Regional Goiás, foram traçados objetivos similares com o cultivo de hortas e pomaresem uma escola, situada no campo, que recebe graduandos da Licenciatura em Educação do Campo (LedoC) para a realização do Estágio supervisionado. A criação desse espaço não convencional para o ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza, se deu pela necessidade de criação de um espaço multiuso e interdisciplinar em uma das escolas que recebiam estagiários. Quanto a composição do grupo de trabalho, envolveu docentes e discentes do LedoC em conjunto com professores, coordenadores, direção e alunos da escola. A partir da ação conjunta que obteve-se adubo orgânico, mudas de hortaliças, recicláveis para delimitar canteiros, tela para demarcar e isolar a área, dentro outro. O trabalho de construção da referida horta ocorreu em data pré estabelecida e com a presença de todo o grupo envolvido, e ao fim de uma semana o projeto estava edificado. Quanto aos objetivos do projeto, além de ser espaço para aulas de diferentes áreas como Geografia, Ciências, Biologia e Química, é útil e importante na produção de hortaliças que são usados na merenda escolar. Quanto a manutenção e renovação da mesma, a responsabilidade é dos licenciandos que retornam a escola periodicamente.

Nesse sentido, podemos perceber que a implantação de espaços não convencionais de ensino e aprendizagem demanda força de vontade, trabalho braçal e dedicação das equipes. Como os Projetos não contavam e não conta com auxílio financeiro da Universidade, tudo que foi construído foi fruto do envolvimento dos alunos por via de doações, patrocínios e rifas. O empenho foi tanto dos alunos que na Regional - Catalão conseguimos confeccionar um pergolado de eucalipto sobre a passarela que corta o jardim aromático. Contudo, na lida diária exigida por esses espaços, que são vivos, e demandam cuidados diários temos pouca inserção dos alunos (se reduzem a cinco alunos) e poucos professores (apenas um).

Ao longo da implantação na Regional Catalão foram trabalhados com os alunos da disciplina de Ciências da Natureza - Biologia I e II nesses espaços, temas como:

- 1 Solo – trabalha-se os processos químicos, físicos e biológicos – da formação dos solos, a constituição do solo, os processos de nutrição e decomposição;
- 2 Plantas – processos químicos, físicos e biológicos da fotossíntese, nutrição e crescimento dos vegetais;
- 3 Atmosfera – processos químicos, físicos e biológicos da constituição da atmosfera, Ciclos de alguns Gases, Poluição, tipos climáticos;
- 4 Água – processos químicos, físicos e biológicos do ciclo da água;
- 5 Promoção da saúde e meio ambiente - com cuidados na prevenção de doenças, alimentação saudável, orgânicos, relações ecológicas e preservação do meio ambiente.
- 6 Reutilização de materiais – exemplo fazer a cerca dos canteiros do jardim aromático e passarela com pneus, madeiras, pets etc.; a prateleira com caixotes de madeira...

Na Regional Cidade de Goiás, algumas ações puderam ser executadas e observadas da mesma forma e com significados também de considerado de valor para o desafio a ser enfrentado. Observou-se que assim como na Regional Catalão, a proposta foi bem sucedida e somados aos citados ainda acrescentamos:

- 1 Interdisciplinaridade – o trabalho permitiu a aproximação de dois conteúdos disciplinares do curso no campo - Agronomia e Biologia. Isso ocorreu pelo trabalho conjunto entre os profissionais de cada uma dessas áreas, docentes da LEdoC local.
- 2 Extensão – a aproximação da comunidade acadêmica em direção à escola e sua subjetividade, tornou a relação academia comunidade escolar mais amena e edificando um sólido ambiente de parceria.
- 3 Laboratório ao ar livre – o envolvimento dos licenciandos com o projeto pode mostrar a importância do trabalho interdisciplinar e da eficiência do mesmo na edificação de espaços úteis e multiuso para o ensino para além da sala de aula.

- 4 Estágio Supervisionado – tanto a regência quanto a semi regência, cumprida pelos alunos no período do estágio, teve a horta como recurso auxiliar no melhor entendimento de bioquímica de nutrientes, de solo, de adubos, alimentação saudável etc.
- 5 Pesquisa – fundado no conceito de professor pesquisador, a presença do estagiário na escola, a partir de uma perspectiva de parceria, permitiu acessos e observação mais aprofundadas, e por isso críticas e analíticas, no que se refere a dinâmica em que se organiza aquela escola no campo, propiciando o desenvolvimento de projetos em outras áreas carentes da escola nos próximos semestres.
- 6 Reutilização de materiais – toda a estruturação da horta se seu a partir de materiais recicláveis como esterco bovino como adubo, garrafas PETs para delimitação da horta, dentre outros.

Pelo descrito, em ambas as instituições, a construção metodológica utilizada pelo docente das duas disciplinas envolvidas, era o de trabalhar com conceitos e teorias em sala de aula e posteriormente, complementar nas aulas práticas que se davam no jardim, horta e pomar, com a finalidade de complementar e demonstrar na prática os conhecimentos apreendidos em sala. Ao mesmo tempo que o professor e futuros professores em formação eram constantemente estimulados a correlacionar outras disciplinas, não somente as referentes às Ciências da Natureza, mas às Linguagens e Ciências Humanas.

Deste modo buscava-se nesses espaços não convencionais de ensino que a Educação do Campo dialogasse com especificidades do campo, reconhecendo que naquele lugar existe cultura específica, e que em nenhum sentido pode ser desqualificada ou colocada como menos importante em relação aos aspectos urbanos: com o resgate do contato com a terra, com a água; da importância do campo na alimentação dos povos do campo e das cidades; das adversidades ambientais e lutas do homem do campo para produzir, etc. Do resgate e valorização da cultura e das formas de viver, morar, trabalhar e sentir do campo, que músicas ouvem, por que cantam enquanto trabalham, quais comidas apreciam.

Nesse sentido no final de 2015 e 2016, na Regional Catalão, promovemos um “piquenique cultural” que tinha como objetivo propiciar a integração de todos alunos da comunidade acadêmica e promover a cultura e saberes dos povos do campo: foi confeccionado um lanche coletivo com comidas típicas do campo, músicas raiz com sanfoneiros, recitação de poemas e músicas; troca de produtos do campo para resgate da cultura do agrado com a partilha de produtos, tão presentes nos povos do campo; dança da quadrilha, dentre outros. Foi uma atividade muito produtiva que envolveu vários saberes dos

alunos como sociológicos, linguagens, ciências naturais, artes, literatura, senda assim um espaço promotor da interdisciplinaridade.

Na Regional Goiás, o retorno dos discentes ao espaço da Universidade, após o período de estágio, foi marcado pela presença dos diretores e professores da escola do campo em um “café acadêmico”. Diante de uma mesa de café estilo colonial, típico dessa região composta por quitandas regionais, todos os envolvidos na atividade discutiram a implantação, importância e alcance da iniciativa. Assim, durante o encontro foi possível considerar tanto a repercussão da ação em relação aos futuros docentes da licenciatura, quanto o valor dessas ações para a escola e sua comunidade. Constatou-se que para os licenciandos houve aprendizado de que é possível criar espaços educativos criativos, de baixo custo, úteis e de uso dinâmico, plural e interdisciplinar. Nesse sentido, pela descrição dos membros da escola, houve na ação o rompimento do ciclo vicioso em que a Universidade procura escola para coletar dados ou criticar o fazer escolar e pouco auxiliar na superação das dificuldades enfrentadas pela mesma.

Portanto, consideremos que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade em questão estão em pleno período embrionário, dando luz a diversas questões que devem ser trabalhadas para a sua melhor consolidação. Dessa forma a iniciativa e a manutenção dos laboratórios vivos se faz necessária, pois consegue relacionar vários saberes específicos dos conteúdos disciplinares, bem como promover a valorização da cultura do campo e sua formação teórica e prática e com perspectivas futuras de utilização desses conhecimentos nos espaços escolares e não escolares que atuarão.

2 A Criação Vídeos

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia* estabelece a diferença entre a educação bancária e a problematizadora, onde a bancária consiste no processo em que o professor “deposita” os conhecimentos nos alunos, promovendo a simples memorização. Já a educação problematizadora é permeada de uma relação dialógica, onde há troca de conhecimentos. O diálogo sistematizado promove a troca de conhecimentos, e como consequência se torna um espaço fecundo ao desenvolvimento da interdisciplinaridade. Nessa perspectiva a disciplina de Políticas Educacionais no Brasil privilegiou a interdisciplinaridade e no desenvolvimento dos conteúdos pautados em um trabalho correlacionado ao ensino, pesquisa e extensão. Assim, avaliamos a criação de vídeos com a como estratégia de ensino interdisciplinar na formação de professores, oferecida 16 alunos do 4º período da licenciatura em Educação do Campo (UFG, Catalão), foi utilizado o método produção de vídeo da

realidade vivenciada em espaços escolares. Ao final foi realizado um encontro para reflexões coletivas, a fim de avaliar a atividade e a construção de movimentos de assimilação dos conhecimentos das diferentes áreas pelos discentes. Tivemos como resultados que o uso dos princípios da educação problematizadora proporcionou aulas envoltas por intensas discussões, pesquisas bibliográficas em torno dos temas geradores. Nesse movimento, de idas e vindas houve uma intensa participação da maioria dos alunos, que sempre se mostraram motivados e intrigados com os pontos e contrapontos encontrados na disciplina, e a maioria das estratégias de estudo surgiu ao longo das aulas e muitas partiram dos próprios alunos, que por estarem no penúltimo semestre do curso e estarem realizando o Tempo Comunidade, traziam para nossas aulas muito da realidade vivida e dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Nesse caminhar, para trabalharmos com a organização dos diferentes níveis e modalidades da Educação brasileira, além dos debates e pesquisa, surgiu a estratégia de produzirmos vídeos sobre os vários espaços escolares, e para a realização dessa atividade aliamos ao Projeto de Extensão Diálogos com o Ensino Médio do interior goiano promovido pelo NEPCampo. Dessa parceria montamos os grupos com seus respectivos temas, realizou-se pesquisa bibliográfica, discussões, pesquisa e interação com as pessoas e/ou espaços onde os vídeos iriam ser produzidos e coleta de autorizações e assentimentos necessários para a produção e divulgação dos mesmos. Teve-se a produção de cinco vídeos que foram apresentados e discutidos em sala de aula e posterior publicação na comunidade Juventudes Rurais no portal EMDiálogo (<http://www.emdialogo.uff.br/content/juventudes-rurais>), a saber: 1 EMDiálogo com a Educação Infantil; 2 EMDiálogo com Jovens estudantes do Campo; 3 EMDiálogo: Educação, Saúde e Sexualidade em Jovens deficientes; 4 EMDiálogo com o Ensino Médio; 5 EMDiálogo com Jovens da EJA. Foi nítido o envolvimento dos alunos com a atividade, todos avaliaram a atividade trabalhosa mais muito rica, pois proporcionaram contatos mais íntimos com os espaços escolares, maior percepção de contrapontos presentes nos discursos educacionais, além de proporcionar momentos interdisciplinares com a psicologia, ética, direito, linguística e comunicação, dentre outras para realizarem a atividade. A criação de vídeos se mostrou como uma estratégia interdisciplinar rica em sentidos e significados na formação de professores.

Na regional Goiás e movidos pelo mesmo intuito, foi proposto o desenvolvimento de vídeos educativos referentes aos diferentes parasitas do reino Monera e Protista, proposta que tinha por base a disciplina de Zoologia e Fisiologia comparada, ministrada no sexto período do curso. Tratando-se de uma proposta de produção artesanal, usaram gravuras, setas impressas em papel e recortadas, estudo e domínio das nomenclaturas dos parasitas, dos

hospedeiros, de vetores e de órgãos envolvidos. Na montagem os licenciados assumiram o papel de narradores orais interligando os processos e ciclos e dando ao estudo das parasitoses um dinamismo aos ciclos vitais dos mesmos.

Sobre a proposta, embora se tenha observado resistência por parte dos licenciados referente a montagem dos vídeos, ao fim da proposta foi possível perceber que o trabalho alcançou alvos de relevante valor, principalmente porque promoveu a aproximação entre os saberes de disciplinas de Biologia como fisiologia, anatomia e parasitologia. Também, percebeu-se melhor dinamismo no aprender e ensinar dos assuntos que nem sempre consegue aproximar-se da realidade do aluno, ainda a melhor habilidade de uso das mídias para fins educativos.

Outra observação, de considerado valor, foi o obrigatório exercício da pronuncia correta da nomenclatura biológica, além de contemplar a necessidade do estudo e aprendizado da autonomia na busca por melhor entendimento como órgãos que estão sujeitos a parasitoses em humanos.

3. Uso De Adágios

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão e Goiás, atuam na perspectiva interdisciplinar para a formação de professores habilitados em Ciências da Natureza enfatizando o ensino e a docência. Dessa forma os professores das diferentes áreas estão em um processo de consolidação da interdisciplinaridade no curso. Na Regional Catalão, no 1º semestre de 2016 os docentes do 2º período elegeram os adágios (tipo de provérbio/ditado popular) como forma de trabalhar interdisciplinarmente e também ser uma forma relacionar os conhecimentos populares com os científicos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais próximos da realidade dos acadêmicos. Assim, apresentamos uma análise de alguns adágios e as possibilidades para o ensino de conceitos biológicos, químicos e físicos. Na disciplina de Ciências da Natureza – Biologia I, oferecida ao 2º período de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação Ciências da Natureza (UFG – Regional Catalão) foram solicitados aos alunos que elegessem alguns adágios que pudessem ser utilizados para o ensino de Ciências da Natureza. Os alunos após realizarem pesquisas e reflexões sobre os adágios entregaram, individualmente, os resultados que foram analisados pelo docente para posteriores reflexões coletivas, a fim de identificar e construir uma teia de possibilidades de estratégias de ensino de conceitos das Ciências da Natureza. Vejam nossos resultados: 20 alunos apresentaram os seguintes adágios: 35% (7) “Filho de peixe peixinho é”; 20% (4) “Água mole em pedra dura tanto bate até que

fura, os esses dois foram os mais citados, tal foto se deve pela sua alta popularidade e de serem temas específicos que os alunos estavam estudando. Os demais alunos (45%) cada um citou um diferente: A cara do pai escarrada e cuspidia; Tal pai, tal filho; Uma maçã podre estraga todo o cesto; Quem não se comunica se trumbica; Na natureza nada se cria, tudo se transforma; Quem nasce primeiro o ovo ou a galinha; Melhor prevenir do que remediar; Jaboti em árvore é enchente ou mão de gente; 1 Ai, Ai, Ai carrapato não tem pai. A partir deles dividimos as possibilidades de trabalho interdisciplinar com os adágios citados: 1 Solo - trabalha-se os processos químicos, físicos e biológicos - da formação dos solos, a constituição do solo, os processos de nutrição e decomposição; 2 Plantas - processos químicos, físicos e biológicos da fotossíntese, decomposição, nutrição, hormônios e crescimento dos vegetais; 3 Atmosfera - processos químicos, físicos e biológicos da constituição da atmosfera, Ciclos de alguns Gases, Poluição, tipos climáticos; 4 Água - processos químicos, físicos e biológicos do ciclo da água; 5 Genética: leis de Mendel, fenótipo e genótipo; 6 Promoção da saúde e meio ambiente - com cuidados na prevenção de doenças, alimentação saudável, orgânicos, relações ecológicas e preservação do meio ambiente. O uso de adágios é uma estratégia de formação de professores interdisciplinar em Ciências da Natureza que envolve além da interdisciplinaridade um processo de ensino e aprendizagem significativos. O uso dos adágios é um resgate à cultura popular, rico em sentidos e significados que precisam ser explorados desde em todos os níveis e espaços educativos.

4 Uso de Debates

A interdisciplinaridade provoca diálogos generalizados de informações e de críticas, os quais ampliam a formação geral e questiona a acomodação de conhecimentos específicos de cada área, favorecendo o trabalho coletivo. Em vez de disciplinas fragmentadas, a interdisciplinaridade postula a construção de interconexões apresentando-se como uma estratégia eficaz contra a fragmentação do saber e diminui as fronteiras entre as disciplinas. Nessa perspectiva a organização curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás, regional Catalão e Regional Goiás, privilegiam a interdisciplinaridade como forma de trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão. Em seu currículo oferece semestralmente a disciplina denominada de Seminários de Integração na Regional Catalão e Processos educativos e produção do conhecimento nas ciências da natureza na Regional Goiás. Em ambas têm-se como pressuposto a busca pela interdisciplinaridade. Dessa forma os professores de diferentes áreas atuam juntos. Na regional catalão no 2º período, no 1º semestre de 2016, elegeram o Ciclo de Debates do

NEPCampo como forma de trabalhar interdisciplinarmente e também ser uma forma relacionar os conhecimentos populares com os científicos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais próximos da realidade dos acadêmicos. Assim, avaliamos o uso de Debates com a presença de palestrantes como estratégia de ensino interdisciplinar na formação de professores. Na disciplina de Seminário de Integração, oferecida a 32 alunos do 2º período de Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências da Natureza da UFG – Regional Catalão. Teve como método o Ciclo de Debates do NEPCampo (composto por 4 palestras mensais com as seguintes temáticas: 1- O campo na perspectiva do Direito; 2 O campo na perspectiva das políticas públicas; 3- O campo na perspectiva da Filosofia; e 4- O campo na perspectiva da Literatura) aos alunos foram solicitados a tessitura de relações dos debates com as disciplinas estudadas no período. Ao final foi realizado um encontro para reflexões coletivas, a fim de avaliar a atividade e a construção de movimentos de assimilação dos conhecimentos das diferentes áreas pelos discentes. O ciclo de debates foi uma estratégia impulsionadora interdisciplinar para desenvolver a prática reflexiva entre o que foi debatido sobre a importância das relações campo e formação de professores em Educação do Campo. Foi solicitado aos alunos que elaborassem uma carta argumentativa apontando em caminhos epistemológicos as reflexões debatidas em todo o ciclo. Esta carta teve como escopo representar e apresentar a perspectiva dos alunos sobre os temas debatidos. Estes deveriam relacionar as teorias apresentadas correlacionando com a formação de professores em Educação do Campo. O objetivo de elaboração de práticas interdisciplinares na formação dos professores do curso Educação do Campo se concretizou na elaboração desta carta. A formação de professores gera muitas contradições. Em se tratando das especificidades do Campo esta prática exige estratégias de formação que busquem formas diferenciadas de formação. A interdisciplinaridade se torna nesta busca, um mecanismo epistemológico de discussões mais amplas e concretas neste universo de se pensar no perfil do docente que irá atuar no campo.

Avaliando a mesma ação desenvolvida na regional Catalão, agora a partir Regional Goiás, a LEdoC Goiás a disciplina adotada foi “Processos educativos e produção do conhecimento nas Ciências da Natureza”. Na proposta trabalharam dois professores de áreas distintas o mesmo conteúdo. Descrevendo, em 2016 a disciplina foi ministrada por um docente da área de Química e outro da área de Biologia. Durante o desenvolvimento das disciplinas, para além das discussões comuns envolvendo fundamentos pedagógicos para o fazer docente, sempre encontrava pontos em comuns das duas áreas. Observou-se que a dinâmica da presença de ambos os docentes atuantes sob um mesmo tema abriu espaço para

debates bem específicos e enriquecedores. Um bom exemplo usado foi fotossíntese, respiração celular e bioquímica dos alimentos. Aparentemente ligados à Biologia, os conteúdos apresentavam forte conceituação no campo da Química e os saberes disciplinares puderam se entrelaçar se complementarem e auxiliar o melhor e mais amplo entendimento dos temas discutidos.

Ainda, o desenvolvimento da proposta exigiu considerável flexibilidade de ambos os docentes, somados ao bom conhecimento em suas áreas, mas também sensibilidade e humildade mútua para se um não se sobreposse ao outro. O êxito da proposta foi tão bem assegurado que a disciplina tornou-se presente nos últimos quatro semestres do curso e sempre adotando a presença de dois professores das Ciências da Natureza atuando em conjunto no mesmo espaço, a partir de 2016. Isso permitiu, ao nosso ver, a efetivação de forma bem peculiar do que acreditamos ser importante para a formação de educadores para o nosso tempo – a interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino possui em sua essência a interdisciplinaridade, e segundo Santos (2012) acabam culminando na transdisciplinaridade, porém as matrizes curriculares, a organização do conhecimento por disciplinas, a organização dos espaços e tempos escolares, além da pouca cultura do trabalho coletivo são entraves para o desenvolvimento, de fato, da interdisciplinaridade. Além da efetividade da interdisciplinaridade, é necessário que se tenha formadores de professores capazes de empoderar os professores do campo para colocar em prática um fazer pedagógico que realmente esteja afinado com as questões que envolvem os sujeitos do campo, propiciando uma educação transformadora e humana. Nesse sentido, entendemos que se pretende-se essa educação escolar efetivada, isso precisa iniciar-se no processo de formação inicial de novos educadores.

Especificamente Educadores do Campo – habilitação Ciências da Natureza foi possível perceber que os espaços externos promovem a interdisciplinaridade e torna o processo de ensino e aprendizagem significativos, além de conciliar a teoria à prática. Esses espaços externos como horta, jardins e pomares serem acessíveis e facilmente encontrados nos mais diversos espaços escolares servirão aos futuros professores de Ciências da Natureza com um laboratório ao ar livre para trabalharem (conceitos, procedimentos e valores) com seus alunos da Educação Básica. O processo de ensino e aprendizagem fora das quatro paredes da sala de aula convencional se torna momentos ricos em sentidos e significados que precisam ser explorados desde a Educação Infantil até a Universidade.

Outra questão relevante a se considerar é a importante e contínua inserção das mídias digitais nos procesos escolares, mesmo que estejamos falando de educação campesina. Em um tempo em que quase todo aluno tem um relativamente bom aparelho celular ao alcance das mãos e por ser assim, tendo fácil acesso e manuseio de recursos como como máquinas fotográficas e filmadoras, criar e promover ações que utilizem tais aparelhos é contribuir para dinamizar a sala de aula escolar e inserir o universo do aluno e sua paixão pelas tecnologias ao processo educativo. Soma-se a isso a produção de processos educativos dinâmicos e envolventes para o aluno.

Os curso de Licenciatura em Educação do Campo nas regionais Catalão e Cidade de Goiás, por estarem em pleno período embrionário, dando luz a diversas questões que devem ser trabalhadas para a sua melhor consolidação, pensar em diferentes atitudes que promovam a interdisciplinaridade é algo a somar. Dessa forma a iniciativa e a manutenção de estratégias como as descritas se faz necessária, pois consegue relacionar vários saberes específicos dos conteúdos disciplinares, bem como promover a valorização da cultura e sua formação teórica e prática e com perspectivas futuras de utilização desses conhecimentos nos espaços escolares e não escolares que atuarão.

REFERÊNCIAS

CALDART, R.S. (2011). Licenciatura em Educação do Campo e Processo Formativo: qual o lugar da docência por área? In: Molina, M.C. & Sá, L.M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo horizonte: Autêntica Editora. P. 95-121.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica** – Questões e Desafios para a Educação. Ijuí: Editora Unijuí. 3aed. 2003.

COSTA, E.R., ALVES, M.Z. & FALEIRO, W. A Interdisciplinaridade No Curso De Educação Do Campo: O Caso da UFG Catalão. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.11, n.20, 2015.

FALEIRO, W., Borges, B.G. & Alves, M. Z. 2014. Experiência de implantação da licenciatura em educação do campo na UFG Campus Catalão: desafios e perspectivas. In: **II Seminário Internacional de Educação do Campo**. Santa Maria: UFMS. p. 1797-1811.

MORENO, G. de S. Ensino de Ciências da Natureza, interdisciplinaridade e Educação do Campo. In.: Brasil, Ministério Do Desenvolvimento Agrário (MDA). (2014). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar– Brasília: MDA.

MOREIRA, M. A & MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

SANTOS, S. P. dos. **A Concepção de Alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2012.

SEVERINO, A.J. (2007). **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.

SENECIATO, T. & CAVASAN, O. **Aulas de Campo em Ambientes Naturais e Aprendizagem em Ciências** – Um Estudo com Alunos do Ensino Fundamental. *Ciência & Educação*. v. 10, n. 1, p. 133-147. 2004.

XAVIER, O.S. & FERNANDES, R. C. A. **A Aula em Espaços Não-Convencionais**. In: VEIGA, I. P. A. *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus Editora. 2008.

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM BUSCA DE ELEMENTOS PARA ANÁLISE
DO QUADRO ATUAL NO BRASIL**

SUZE DA SILVA SALES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-SUZESALLES@YAHOO.COM.BR

LUIZ BEZERRA NETO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-LBEZERRA@UFSCAR.BR

RESUMO

Historicamente, os estudos envolvendo a temática de formação de professores em nível superior é algo importante e novo no país, passando a frequentar as estatísticas de bancos de dados de teses e dissertações, com mais frequência, a partir das últimas décadas do século XX. Se os estudos que enfocam as licenciaturas são relativamente recentes, os que enfocam uma formação específica para docência em escolas no campo são ainda mais atuais, ganhando substancialidade, principalmente, a partir da segunda metade dos anos 2000. Assim, a presente pesquisa, em andamento, tem por objetivo: investigar elementos da formação de professores com vistas a perceber e analisar o processo de luta, conquista e implantação do percurso formativo de Licenciaturas em Educação do Campo. Metodologicamente, está-se fazendo uso da análise de documentos disponibilizados pela SECADI/MEC de autores e estudiosos da educação no contexto capitalistas e das influências de organismos internacionais na política educacional estatal brasileira, bem como, da utilização de entrevistas, relatos orais, que serão utilizadas enquanto técnica de interpretação da realidade, para análise e comparativo da visão de sujeitos que participaram do processo de concretização das LEdoCs. Por fim, espera-se contribuir para a compreensão da totalidade de um fenômeno, ou seja, a perspectiva macro e micro, dentro do Estado brasileiro, do que vem sendo discutido e proposto, há mais de uma década (2006-2016), sobre formação específica e qual vem sendo seus resultados para a educação dos povos do campo.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo. Formação de Professores. SECADI/MEC.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM BUSCA DE ELEMENTOS PARA
ANÁLISE DO QUADRO ATUAL NO BRASIL**

Em busca de uma definição atual do que entende-se necessário a um processo de “formação de professores” e compreendendo, também, que o professor tem um papel fundamental na transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, a pesquisa se remete a pensar a constituição da cultura humana, ou seja, ao aspecto que diferencia os homens de outros animais, possibilitando adequar o meio às necessidades de

acomodação e reprodução da espécie e dos bens necessários à continuidade da vida em sociedade. Sociedade esta que é constituída a partir da materialidade de um conjunto complexo de condições que a define. Entende-se que,

(...) nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação (MARTINS, 2010, p.14).

Com base neste entendimento, se pode afirmar que um processo de formação de professores, associa-se, diretamente, ao ideal de formação humana pleiteado por uma determinada sociedade ou segmento social. Em suma, está vinculado a um modelo de sujeito que se adéqua a um perfil social desejável. Perfil este que, em uma sociedade dividida em classes distintas, a dos detentores dos meios de produção e a dos que nada possuem, além da própria força de trabalho, vai se associar, intimamente, à manutenção e reprodução de um *status quo* vigente.

Ao se fazer alusão ao processo de formação de professores, entende-se que estes são os sujeitos responsáveis, a partir de quando a instrução passa a ser “institucionaliza” (MANACORDA, 2010, p. 16) e se criam as escolas, por boa parte de nossa humanização, que é histórica e social, precisamos pensar primeiro no processo que define essa mesma humanização, ou seja, precisamos compreender e deixar explícito ao que fazemos referência. Dessa forma, ratificamos a seguinte definição de humanização:

(...) um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15-16)

A partir dessa definição de humanização, pode-se entender que o patrimônio físico e simbólico, ambos produzidos historicamente pelo trabalho dos homens, compõem o que será chamado de cultura humana, aqui compreendido a partir do questionamento que se pode fazer inicialmente, qual seja: como se constitui a cultura humana e “o quê” separa os homens dos demais animais e os torna sujeitos cognoscentes? À guisa de resposta à questão, pode-se fazer referência à teoria marxiana. O entendimento do pensamento marxiano exige a apropriação de certos conceitos e pressupostos do método conhecido como “materialismo-histórico-dialético”.

De acordo com Bezerra Neto e Bezerra (2010), ao se optar por um método, o pesquisador deve ter em mente que, “O método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos” (2010, p. 253).

Dessa forma, para o entendimento do fenômeno a que o estudo se propõe, formação de professores, tendo a categoria “trabalho” como ponto de partida, que interessa profundamente e, em uma sociedade dividida em classes distintas, reforça-se, a dos trabalhadores e dos detentores dos meios de produção, determina o tipo de formação exigida por certa sociedade. “[...] vê-se que o trabalho, atividade vital humana (em seu sentido marxiano filosófico, muito mais que ocupação, tarefa executada pelo homem) é categoria nuclear de análise no materialismo histórico e dialético” (MARTINS, 2001, p. 10).

Para análise da categoria trabalho, Marx e Engels (1987), partiram do seguinte pressuposto: os seres humanos, diferentemente de outros animais, se adaptam ao ambiente do qual fazem parte e, acima de tudo, o conjunto organizado de homens em sociedade transformam este ambiente, criando condições adequadas para sua sobrevivência e consequente acomodação e reprodução. Neste sentido, os autores supracitados afirmaram que,

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX e ENGELS 1987, p.87, grifos dos autores).

A partir do momento em que os homens passam a modificar o ambiente e começam a deter os meios de alterá-lo, a concepção de existência nômade é superada pela existência sedentária. Ao passo em que a relação dos homens com a natureza avança para a consequente dominação desta por aqueles, o trabalho torna-se fator central na existência da espécie e constitui-se o cerne de uma cultura humana, passada/transmitida/ensinada de geração em geração.

Quando se fala no materialismo-histórico dialético é fundamental entender o papel que o objeto cognoscível representa dentro de um modelo metodológico que pressupõe a materialidade da existência como primordial.

(...) o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A

teoria é, para Marx, reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 21. Grifos do autor.).

Nesta citação é possível compreender que a objetividade da análise de Marx se embasa na concretude do real, da realidade que, em última instância, precisa ser o pilar de toda teoria. Dessa forma, o conhecimento se torna objetivo pela relação entre sujeito e objeto. Uma relação que precisa resguardar a “*reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*”. Este fator é que vai garantir a objetividade do estudo. Assim, o próprio Marx postula,

Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo (MARX, 1977, p.218).

Nota-se a preocupação de que o pesquisador inicie seu estudo pelo concreto, pela materialidade. Entretanto, este estudo não deve, em hipótese alguma, desvincular-se do movimento histórico que fez com que o surgimento de determinada situação fosse possível dentro de determinada sociedade.

É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as idéias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas religiosas etc, que lhes correspondem (MARX-ENGELS, 2010, p. 107).

Neste ponto, chega-se ao outro fundamento do método, a importância do movimento histórico e de seu estudo e compreensão, ou seja, do entendimento explícito e implícito que é necessário dos fatos que possibilitaram a realidade posta e que deve ser estudada. Jamais um estudo baseado em leituras e obras de Marx pode se poupar ao estudo histórico, que tem papel fundamental e central. A História é que possibilitará a (re)construção do percurso de determinada sociedade para a situação atual que a mesma vivencia.

Em *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx exemplifica como a análise deve ser iniciada, apresentada e desenvolvida, chamando a atenção do pesquisador quanto ao erro de estudiosos que tentaram produzir conhecimentos a partir do que ele chamou de “relações gerais abstratas e determinadas”.

Os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre por uma totalidade viva: população, Nação, Estado, diversos estados; mas acabam sempre por formular, através da análise, algumas relações gerais abstratas e determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. A partir do momento em que esses fatores isolados foram mais ou menos fixados e teoricamente formulados, surgiram sistemas econômicos que partiram de noções simples tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca, se elevavam até o Estado, às trocas internacionais e ao mercado mundial. Este segundo método evidentemente o método científico correto. O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento uma síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 1977. p. 218-219. Grifos nossos).

Chega-se, então, a outro ponto importante, o de que a compreensão e conhecimento das múltiplas determinações, ou seja, a diversidade é fundamental para se compreender o concreto, que se torna a síntese destas múltiplas determinações. Não há como compreender a realidade sem esta preocupação. Assim, em busca da compreensão do que venha a ser um ideal de formação humana vigente no Brasil na sociedade do século XXI, é preciso levar em consideração que,

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores (MARTINS, 2010, p.16).

A sociedade do capital, em sua essência, constituiu-se com base na exploração da mais-valia, conceito utilizado por Marx para explicar a forma pela qual o capital conquista e aumenta seu lucro, ou seja, pela exploração do homem pelo homem, dos que detém os meios de produção sobre os que nada mais lhes restou a não ser a força de trabalho a ser vendida em troca de um salário. Nesse sentido, pode-se questionar: o que dá início a este processo de exploração? Segundo Marx (1996) “A expropriação da base fundiária do produtor rural, do camponês, forma a base de todo processo” (MARX, 1996, p.342).

Se o produto do trabalho me é estranho e se contrapõe a mim como poder estranho, a quem pertencerá então? Se a minha própria atividade não me pertence, se é uma atividade alheia, forçada, a quem pertencerá portanto? A outro ser diferente de mim. Quem é esse ser? [...] O ser estranho, a quem pertence o trabalho e o produto do trabalho a cujo serviço está o trabalho e a cuja fruição se destina o produto do trabalho só pode ser o próprio homem. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a outro homem distinto do trabalhador (MARX, s/d, p. 167 grifos do autor).

Para ilustrar o processo de desenvolvimento do capital, Marx (1996), analisou o caso da Inglaterra como exemplo clássico dos acontecimentos. A servidão havia desaparecido na Inglaterra já na última parte do século XIV. O campo era povoado por camponeses livres economicamente autônomos, trabalhadores assalariados que aproveitavam seu tempo de lazer trabalhando para os grandes proprietários, arrendatários livres. Mesmo os trabalhadores assalariados recebiam, além do pagamento pelo trabalho, um terreno de 4 ou mais acres além do *cottage* (casa com quintal, celeiro, pequeno pedaço de terra).

De acordo com Marx, o prelúdio do revolucionamento dessa base fundiária, que criou a base do modo de produção capitalista, ocorreu no último terço do Século XV. “À rarefação do povo independente, economicamente autônomo, do campo, correspondeu o adensamento do proletariado industrial” (1996, p. 365). O camponês teve de dar lugar a outras atividades no campo, como a criação de ovelhas. As lavouras foram substituídas por pastagens e iniciou-se a destruição das moradias camponesas. Em consequência, a cidade passa a ter a centralidade no processo capitalista por abrigar a grande indústria nascente.

A época moderna se caracteriza por um processo baseado na indústria e na cidade. Neste sentido, diferentemente da Idade Média onde era a cidade que se subordinava ao campo, a indústria à agricultura, na época moderna, inverte-se a relação e é o campo que se subordina à cidade; é a agricultura que se subordina à indústria. Por isso, na sociedade capitalista, a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma da indústria, tende a mecanizar e a adotar formas industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos, insumos esses que são produzidos segundo a forma industrial. De outro lado, dado que a indústria é a base do desenvolvimento das cidades, a sociedade moderna vai se caracterizar pela subordinação do campo à cidade ou, dizendo de outra maneira, por uma crescente urbanização do campo. O próprio campo passa ser regido por relações do tipo urbano (SAVIANI, 1996, p. 154).

Dinheiro e mercadoria requerem sua transformação em capital e isso se dá pela separação do trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho. Com a transformação dos pequenos camponeses em assalariados e de seus meios de subsistência em elementos materiais do capital, criou-se para este último um mercado interno do qual o capital necessita para obtenção e manutenção do lucro.

Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições do seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados (MARX, 1996, p.340)

Esta separação se dá quando o trabalhador se torna “livre” para vender sua força de trabalho. (1996, p. 341). A exploração capitalista surge onde o trabalho escravo já foi abolido e o trabalhador foi expropriado de todos os meios de subsistência que antes possuía não lhe restando alternativa que não a venda de sua força de trabalho. A servidão do trabalhador origina tanto o trabalho assalariado quanto o próprio capitalista, ou seja, houve uma mudança na sujeição do trabalhador que passou da antiga exploração feudal à capitalista.

No momento em que a grande indústria avança e o capitalismo se consolida na Europa, já existe uma divisão de classes sociais que vai cada vez mais se definindo: a dos detentores dos meios de produção, a burguesia e a classe dos que necessitam vender sua força de trabalho como única mercadoria que lhes restou, ou seja, a classe do proletariado.

Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições do seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados (MARX, 1996, p.340)

Neste cenário, em que a grande indústria urbana é protagonista, com o desenvolvimento da maquinaria e da força motriz a partir de fontes de energia que possibilitaram maior mobilidade, como o vapor e a energia elétrica, surge, concomitantemente, a necessidade de mão-de-obra para a produção. Nesse contexto, foi necessário sair do campo. “A expropriação e a expulsão de parte do povo do campo liberam, com os trabalhadores, não apenas seus meios de subsistência e seu material de trabalho para o capital industrial, mas criam também o mercado interno” (MARX, 1996, p.367). De acordo com Saviani (1996, p.156-157),

A palavra cidade traz sempre referência ao progresso, ao desenvolvimento, enquanto o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido. Se levarmos em conta a etimologia das palavras, isto fica claro. Assim temos *civilizado* que vem de *civitas* – que é a palavra latina que designa cidade – da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. *Político* vem de *pólis*, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como polido, sujeito bem educado.

O contexto citadino, determinado pelo capital, trouxe um ideal de humanização bem distinto, diretamente ligado e condicionado pelo modo de produção vigente. As cidades, sedes de grande parte das indústrias, passaram a ser alvo da massa de expropriados do campo que se dirigiu a ela em busca de condições de sobrevivência e trabalho. Esses trabalhadores “livres

como pássaros” (MARX, 1968), em grande parte, analfabetos em sentido mais amplo, entendendo por este termo aqueles que não interpretam ou utilizam a língua escrita, de maneira autônoma, nas situações sociais das quais ela seria necessária, constituíram mão-de-obra barata e adequada ao que, naquele momento, era solicitado aos trabalhadores – instrução escolar mínima. As estatísticas no ocidente, ano após ano, apresentaram indicadores de que a população urbana ultrapassava os residentes em áreas rurais. No Brasil, isso se concretizou a partir dos anos de 1960.

Em um mundo globalizado, permeado por novas tecnologias de comunicação e informação, valores como o “aprender a ser”, o “aprender a fazer”, “aprender a conhecer” e o “aprender a aprender”, são preceitos difundidos por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Banco Mundial (este último, analisaremos mais adiante), para os países “periféricos”, que, num palavreado politicamente correto, passaram a ser denominados como “em desenvolvimento”.

Os documentos de análise destes organismos, direcionados à conjuntura educacional de países em desenvolvimento e consequente “orientação” quanto à suas políticas educacionais influenciaram, sobremaneira, reformas ocorridas em nações como o Brasil nos anos de 1990 e subsequentes, servindo como norteadores para as mudanças educacionais que tiveram como foco a oferta, o acesso e a permanência à escola de sujeitos entendidos como marginalizados historicamente (mulheres, grupos étnicos, pobres, tanto da zona urbana quanto rural), em uma evidente segmentação da classe trabalhadora, estratégia do capital, que vem se demonstrando profícua na desestruturação da luta por uma sociedade justa e igualitária. Do ponto de vista da teoria que assumimos, corroborando com a visão de Saviani (1996, p.159) entendemos, nesta pesquisa, que:

A humanidade se divide em classes. A história da escola começa com a divisão dos homens em classes. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra. Atingimos, com a sociedade capitalista, o máximo de desenvolvimento da sociedade de classes.

Convenientemente, o capitalismo atual nega a estrutura de classes sobre a qual a sociedade está organizada. Desmontar e segregar a classe trabalhadora em grupos étnicos, de gêneros, religiões, de residentes em localidades ribeirinhas, residentes em áreas rurais, favelas, ou o que quer que seja, é uma estratégia de desmobilização e negação ao que de mais importante une a todos estes sujeitos: de que são expropriados, alienados, do processo de produção, só lhes restando a força de trabalho para vender.

“[...] a organização social capitalista se caracteriza pela alienação do trabalho e do trabalhador, culminando no esvaziamento do homem em suas relações para com a natureza, para com os outros homens e consequentemente para consigo mesmo, ou seja, culmina no esvaziamento de sua própria personalidade (MARTINS, 2001, p. 10).

É importante, na busca pelo conceito de formação de professores, compreender esse estratagema e perceber que as ações para a Educação do Campo, defendidas pelos movimentos sociais, encontraram um profícuo cenário internacional quando do acirramento de suas proposições. O sistema capitalista, que por anos negou a milhões de pessoas acesso e apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade, vê-se obrigado, via seus organismos de fomento, a defender a instrução dessa massa como forma de acesso ao consumo e adequação à ótica dos novos mercados globalizados e à crescente utilização de recursos tecnológicos emergentes.

Nessa tendência, de exigência de resultados educacionais em estreita consonância com as necessidades dos setores produtivos, é mister que haja professores formados em nível superior para atendimento da massa que adentrou, principalmente, os sistemas públicos de ensino, o que nos leva a concluir que, o processo de formação de professores vai seguir, também, a lógica do modelo econômico e social hegemônicos. Para Martins (2010, p. 15) “No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores”. Ou seja, o professor, ao contrário de conduzir um processo de humanização que assegure aos educandos uma evolução em rumo às “máximas capacidades” (MARTINS, 2010) de nosso gênero, passa a ser o sujeito que vai conduzir o processo de formação para uma determinada ocupação profissional, sendo preparado para tarefas que vão além da docência. Isto está posto na própria LDB, n. 9394 de 1996 da seguinte forma:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Na interpretação deste dispositivo legal e subjacente a estas incumbências, no cotidiano das escolas, estabeleceu-se, ao nosso ver, equivocadamente, um rol de atividades que passaram a ser de responsabilidade do professor. Dominar os conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem já não se configura como suficientes ao docente. Ele precisa ser, acima de tudo, sujeito ativo, reflexivo, participante da elaboração da proposta pedagógica da escola. Precisa dar atenção não só ao aluno, mas à sua família, sendo sensível aos seus problemas, intervindo em alguns deles, o que erroneamente, reafirmamos, faz com que alguns professores se aproximem mais de assistentes sociais, médicos, juízes e outros profissionais que deveriam, igualmente, serem responsáveis pelo atendimento integral à criança e ao adolescente, afinal, de acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Quando em sala de aula, o professor, no sentido do que foi apresentado, passa a ser alienado da própria essência de seu trabalho educativo pelo esvaziado de seu objetivo mais amplo, ensinar, passando, o próprio professor, a ser um facilitador ou mediador de conhecimentos, nunca produtor ou protagonista nesse processo. Além de ser formado pela universidade, precisa, acima de tudo, desenvolver outras competências, de autogerir sua formação, por exemplo, como visto no trecho da LDB citado – inciso V, Art. 13. Sua ação precisa ser inventada e reinventada constantemente. Em um exercício de ponderação e análise sobre o que se pleiteia do docente neste cenário, Martins (2010), afirma que,

[...] o “saber fazer” passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de “competência”. Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos (MARTINS, 2010, p. 19).

Na perspectiva do Banco Mundial, o professor precisa ser formado para, acima de tudo, ser reflexivo, nos moldes do pensamento do “profissional reflexivo”, teorizado por Donal Schön. O professor reflexivo, nessa perspectiva, precisa ter a capacidade de avaliar e modificar sua própria prática quando constata que a mesma não está surtindo os efeitos desejados. Este conceito, em nosso entendimento, mascara os problemas de formação inicial das licenciaturas, reforçando o *slogan* “aprender a aprender” e imprime amplos poderes e

possibilidades à formação continuada, não no processo de formação continuada em si, mas na auto formação que o próprio professor precisa ter no seu cotidiano e sobre sua prática docente.

Ou seja, pensar a formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma. Neste sentido, enfatiza a dimensão individual do processo de formação atribuindo grande importância à participação do sujeito neste processo. A formação deve acima de tudo estimular estratégias de auto-formação, ou seja, promover o processo de “aprender a aprender”. Ao se estimular junto aos professores as estratégias de auto-formação pressupõe-se um processo de generalização, pelo qual esta premissa se estende, também, para os educandos (MARTINS, 2001, p. 14).

Vê-se, ao analisar o conceito de professor reflexivo, o quão contraditório se torna essa premissa aos questionar-se o seguinte: o professor, que adentra a escola e sente o peso de um processo de formação deficiente, terá quais parâmetros para avaliar sua própria prática? O que irá garantir que esta avaliação seja a correta? Ou até: que base teórica traz para que, ele próprio, professor, consiga redefinir sua prática em sala de aula?

Para que então, as crises e as mudanças possam ser enfrentadas pelo professor, afirma-se a formação de “professores reflexivos”, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional a ser promovido em unidade com seu desenvolvimento pessoal. A “reflexão” se apresenta enquanto um novo objetivo para a formação de professores, ou enquanto o mais importante atributo a caracterizar o professor, pois se tem nela, o instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação (MARTINS, 2001, p. 15).

Não parece que as proposições do professor reflexivo que, reafirma-se, concede à prática caráter onipotente na formação, sejam a resposta quando pensa-se num processo educativo que vá ao encontro da desejável emancipação da classe trabalhadora. A atenção dada à formação deste profissional, o “professor reflexivo”, aponta para um sistema de formação ineficiente e que sofre com matrizes curriculares mal estruturadas. Haveria, na visão de alguns críticos do currículo, de um lado, as matrizes que priorizam os fundamentos teóricos e, de outro, as que priorizam a prática, sem que haja um equilíbrio ou, até, conexão entre ambas faces da formação, a teoria e a prática. Esse problema seria um dos fatores da fragilidade das licenciaturas. Assim, passa-se a buscar alternativas a tais situações e,

[...] nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente, formar e preparar as pessoas para o incerto, para mutação e para situações técnicas e até chocantes que lhes exijam maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência (ALARÇÃO & TAVARES, 2001, p. 103).

Analisando a citação acima, não podemos considerar aceitável tais preceitos quando pensamos num projeto alternativo para a educação da classe trabalhadora. Pensar numa educação que rompa com a replicação das desigualdades sociais, com a lógica nefasta do capitalismo e com um projeto emancipador dos trabalhadores, tanto da cidade quanto do campo, requer outro modelo de formação. Quando buscamos o conceito de “resiliência”, temos, “Propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação; Capacidade de superar, de recuperar de adversidades”. Em outra pesquisa, aparece o seguinte conceito: “Habilidade de se adaptar com facilidade às intempéries, às alterações ou aos infortúnios”. Entendemos que,

Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores (MARTINS, 2010, p.20).

Pensar na totalidade social, no ideal de formação humana apresentado na conjuntura traçada acima, significa, num primeiro momento, que segmentar as licenciaturas como formação para docência “na cidade” ou “no campo” não é a solução para os problemas da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, assim, que o conceito de formação de professores que defendemos precisa, necessariamente, estar inserido numa visão de totalidade social e empenhado com a constituição de um profissional que domine as teorias educacionais que se associam ao projeto social comprometido com a superação, reforçamos, “da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos”. O ideal de formação humana, nesse contexto, estará atrelado, quando fazemos referência à educação escolar, a princípios de disseminação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, o que determina que os professores os conheçam e os dominem para que tenham a possibilidade de trabalhá-los da melhor forma possível, extraindo seu potencial na composição de homens e mulheres cultos, conhecedores, críticos e, acima de tudo, transformadores da realidade social, em estreita retaliação à formação de uma massa de manobra adequada ao modelo do que desejam os detentores dos meios de produção.

Por fim, questões ligadas à infraestrutura, produção de material de apoio e inserção de tecnologias se sobressaem, em relação à formação de professores. Nesse contexto o docente e sua formação são secundários. O professor se torna um “simples manipulador de textos e manuais, limitando de fato sua formação e crescimento” (TORRES, 2000, p. 157).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel, **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto-Portugal: Porto, 1996

ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José. Paradigmas de formação e investigação no Ensino Superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BEZERRA NETO, Luiz & BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, número especial, p.251-272, ago.2010a.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010b.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra aprende e ensina: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394. Brasília, 1996

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n.82, p.93-130, abr, 2003.

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação**. Porto Alegre: EST Edições, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. & DUARTE, Newton., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam:** divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. 29. Reunião da Anped, 2006. (GT Filosofia da Educação).

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Cap. 1 - Feuerbach: Oposição das Concepções Materialista e Idealista. Karl Marx e Friedrich Engels. São Paulo: HUCITEC. 1987.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura.** Textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômicos filosóficos.** s/p, s/d.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. **O Capital.** Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo: Nova Cultural. 1996.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr, ano/vol. 12, N. 34, ANPED. São Paulo, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? In: TOMMASI, Livia et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000.

EIXO TEMÁTICO: 4. Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU**

PROF^a Me DARLENE CAMARGO GOMES DE QUEIROZ
SEEDUC/RJ e profdarlenedequeiroz@gmail.com

PROF^a RENATA FELÍCIO MAIA
PMNI/RJ e renatam12felicio@gmail.com

PROF Dr ANGELO SANTOS SIQUEIRA
UNIGRANRIO e asiqueira@unigranrio.edu.br

RESUMO

Esse Campo que tanto nos referimos é o Campo do Município de Nova Iguaçu, localizado no Estado do Rio de Janeiro, local este que vem sofrendo grandes transformações; Souza (2004) esclarece que as monoculturas comerciais destroem tradições locais de subsistência geralmente diversificadas. O público entrevistado foi composto por 62 docentes do primeiro segmento das escolas de Campo de Nova Iguaçu, e o critério utilizado para a escolha das unidades escolares foi o de que todas fossem denominadas de Campo. Esses docentes lecionam em turmas da educação infantil ao quinto ano nas escolas do Campo de Nova Iguaçu. Eles trabalham o ensino da matemática concomitantemente com outras disciplinas, pois trabalham todas elas com atividades integradas. O trabalho foi apoiado na visão de Roseli Caldart, Monica Molina e Gilberto Luiz Alves. Ao final compreendemos a necessidade de aperfeiçoamento da prática docente.

Inicialmente investigamos há quanto tempo esses docentes lecionavam em Escolas do Campo do Município de Nova Iguaçu.

Gráfico 5. Tempo de exercício do Magistério em Escolas do Campo de Nova Iguaçu

Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz

Concomitante a todo o levantamento bibliográfico, para compreendermos as questões oriundas do Campo e a problematização do ensino da Matemática, fornecemos aos docentes dessas escolas um questionário previamente elaborado.

Cada professor recebeu um questionário com perguntas objetivas e discursivas em envelope único, respeitando a individualidade e o sigilo da pesquisa. Com as respostas obtidas, construímos gráficos que exemplificam nitidamente as respostas coletadas.

A primeira parte desse questionário foi composta por questões relacionadas às características do sujeito, como cor da pele, moradia, entre outros. Já a segunda parte foi constituída de questões pertinentes à prática docente e ao ensino de matemática nessas escolas.

Além disso, toda a coleta obtida através dos diálogos realizados com os diversos componentes das unidades escolares serviu para construirmos o perfil de cada unidade, seu entorno e suas especificidades. Esse diálogo deu-se através das rodas de conversa que realizamos ao final da pesquisa.

Nessas rodas de conversa realizadas com os professores de algumas dessas escolas Rurais, pudemos, inicialmente, ouvir o professor e saber sua origem, suas inquietações, suas ansiedades, etc. Esses encontros serviram para desconstruir a idéia de uma pesquisa estática, materializada apenas em duas folhas de papel.

Essas rodas de conversa forneceram um vasto material para concluir a problemática levantada inicialmente.

As análises realizadas pelos pesquisadores esbarram, inicialmente, em relação ao pertencimento quanto à localidade e ao Campo em si, onde 56% considera-se parte deste Campo de que tanto falamos. Sem dúvida que o outro montante visivelmente todo o contexto Campesino, pois são mencionados, entretanto, diversos elementos problemáticos relacionados à educação das populações campesinas, tais como: a atuação de professores leigos; docentes sem uma formação apropriada para lidar com as especificidades do Campo; formação essencialmente urbana do professor; baixo índice salarial dos professores; alunos trabalhadores; distâncias entre moradia e escola e distorção idade/série (Leite, 2002).

Gráfico 6: Quanto ao pertencimento



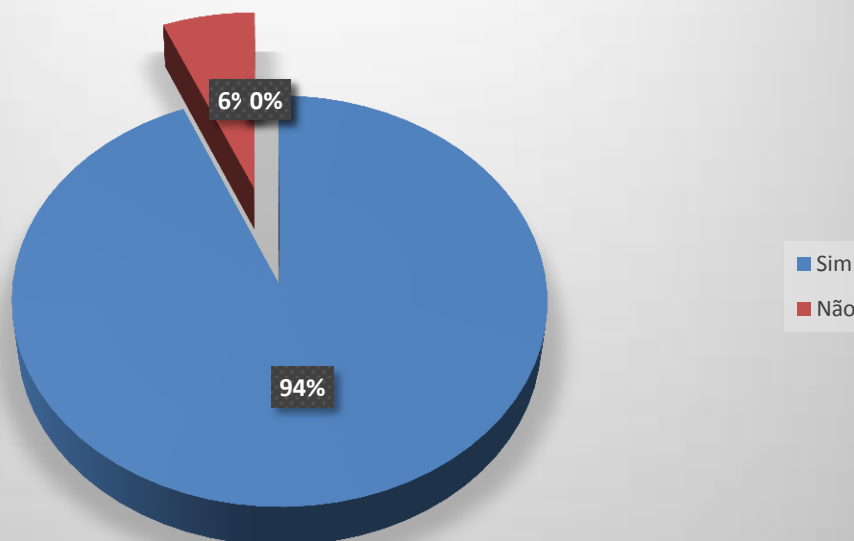
Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz

Compreender a diferença entre esses espaços já oferece ao professor a ideia de que é necessário articular todo o projeto, as estratégias de ensino, para o local específico — no nosso caso, o Campo do Município de Nova Iguaçu.

Quanto ao porquê dessa diferença, a maioria citou a cidade, no seu conceito de urbanização, avanço e modernização, e o campo, no conceito de ser rural, atrasado e subalterno.

Gráfico 7: Existe diferença entre Escolas Regulares e Escolas do Campo?

2- Para você, existe diferença entre escolas do Regulares e escolas do Campo? Por quê?



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz

Em relação à Comunidade Escolar, os docentes mencionaram que cerca de 60% considera-se rurícola, ou porque vivem do Campo ou porque simplesmente moram no Campo. Os demais não se enxergam como tal, em virtude do contato com a cidade, seja pelo trabalho, pelo estudo ou, até mesmo, por se acharem parte da cidade devido à proximidade.

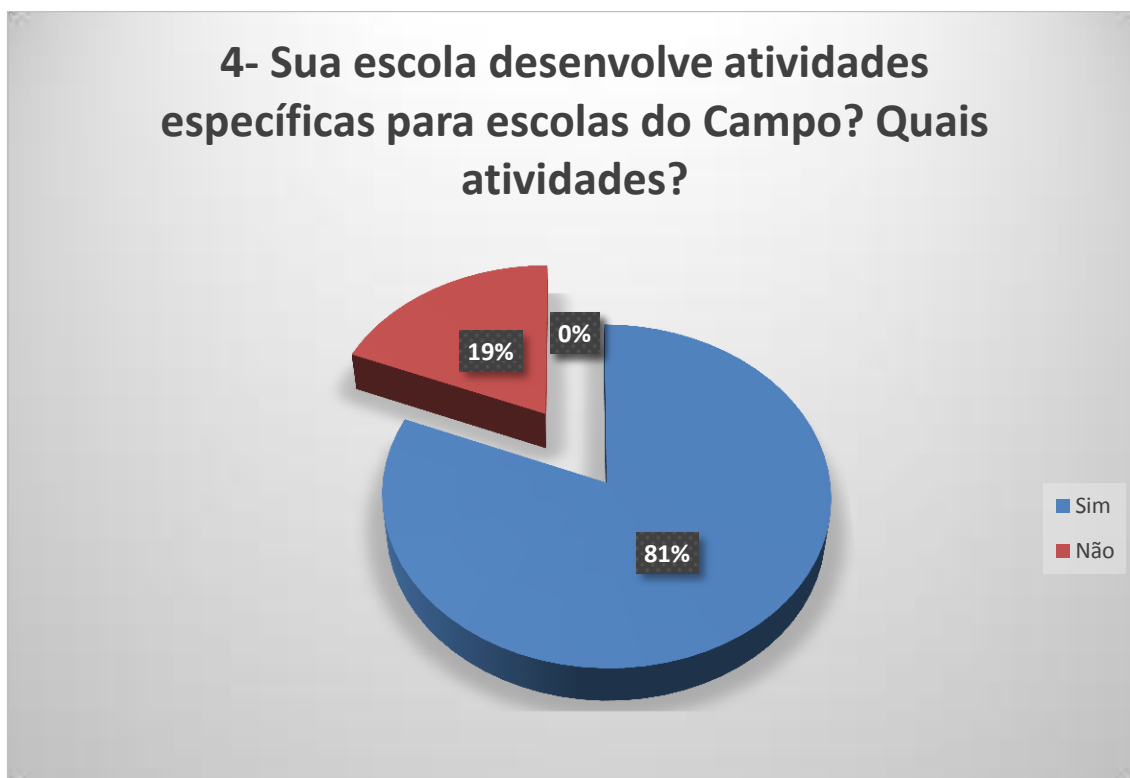
Em algumas escolas, como a Escola Municipal Shangri-Lá, o progresso fez com que os membros dessa comunidade se achassem pertencedores da cidade, como se o Campo fizesse parte do passado da localidade Parque Todos os Santos, por viverem em ruas asfaltadas, terem transporte público, saneamento básico, entre outros benefícios, que, até então, era exclusivo das cidades.

Quanto às atividades desenvolvidas, através das respostas recebidas, foi possível compreender que essas atividades são voltadas para o Campo e que dentre as mais aplicadas, vale destacar passeios no entorno, aulas embaixo das árvores, cálculos envolvendo artifícios do próprio campo, como folhas, pedras, etc...

Através das duas rodas de Conversa que realizamos na Escola Municipal Shangri-Lá, percebemos que alguns professores, procuram explorar as riquezas do Campo, nos mínimos detalhes como a decoração da sala de aula, na construção de folhinhas, entre outros. Essas

informações foram coletadas, através dessas respostas discursivas do questionário e nas rodas de conversa, de forma informal, num diálogo bem aberto com os membros da Unidade Escolar.

Gráfico 9: Quanto às atividades desenvolvidas



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz

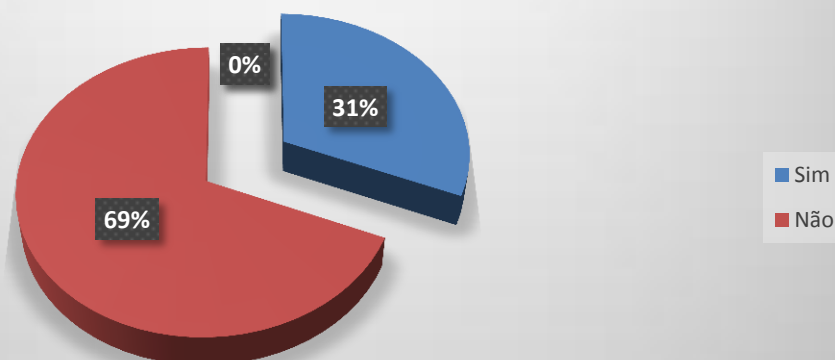
De modo geral os professores destacaram que não é possível desenvolver, somente atividades do Campo, pois precisam cumprir os conteúdos programáticos determinados para cada ano de escolaridade. Fator este que dificulta a prática docente, pois muitas vezes o professor se encontra “amarrado” à conteúdos que não são específicos para o meio rural.

O excesso de conteúdos à serem trabalhados, foi mais um dos entraves apontados por eles, pois muitas vezes, são obrigados a finalizar determinadas atividades propriamente do Campo, para dar conta de desenvolver as demais que já foram previstas.

Por esta razão, os docentes entendem a diferença entre atividades desenvolvidas com os atributos do Campo, mas enfrentam dificuldades para desempenhá-las.

Gráfico 10: Quanto à capacidade

5- Você considera-se capacitado para desempenhar tais atividades(Do Campo)? Por quê?



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz

Como citamos anteriormente além dos entraves enfrentados em relação ao grande número de conteúdos a serem desenvolvidos nessas escolas, um outro entrave apontado pelos professores dessas Escolas do Campo, é em relação a sua capacidade pessoal de executar essas tarefas, sabendo que muitos desconhecem as especificidades do Campo, por não residirem no Local, outros por desconhecerem a diferença entre elas.

Essa resposta foi bem expressiva, como destacamos no gráfico 10, razão que está diretamente ligada às questões da formação docente, que em muitos casos nunca se ouviu falar em Escolas do Campo, temática recente para muitos. Para outros em relação a própria vivência, pois como falamos anteriormente no Gráfico 4, não residem na zona rural, logo não “experimentam” na prática tudo o que o Campo oferece.

Nas rodas de conversas, encontramos professores que trabalham à anos em Escolas do Campo de Nova Iguaçu, que não conhecem o entorno da escola, as riquezas das regiões campestinas, fator que dificulta ainda mais a sua prática em sala de aula.

Apesar de não possuírem formação específica para lecionar em escolas do Campo, a pesquisa apontou para a aplicabilidade positiva, na sua grande maioria de atividades voltadas para o meio rurícola.

Essas atividades são na sua maioria, aplicadas no cotidiano escolar e esporadicamente algumas atividades são realizadas em forma de projetos, como pude observar na “Semana do

Campo”, desenvolvida na Escola Municipal Shangri-Lá. Nesta semana, os professores tiveram um cuidado especial, em realizar atividades específicas do Campo.

Ficou bem visível, que nesta semana do Campo, o professor explorou com afinco as atividades oriundas do Campo, tendo cuidado até com a alimentação servida para os alunos, como bolo de fubá, aimpim cozido e muito mais. Porém vale destacara que a fala da professora Y, deixou claro, que no cotidiano, não é possível trabalhar assim, levando-se em consideração, o volume dos conteúdos específicos para cada ano letivo.

“Foi muito interessante tudo o que fizemos nesta Semana, chamada do Campo, mas vamos combinar....todos os dias não dá. E os conteúdos?” Professora Y

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo dessa pesquisa é analisar os entraves enfrentados no processo no ensino da matemática no 1º segmento do ensino fundamental nas escolas do campo do Município de Nova Iguaçu. Portanto, a pesquisa ao longo de seu desenvolvimento visando compreender como se acontece o ensino da matemática, nessas escolas.

Para se alcançar os objetivos propostos foi realizada inicialmente um pesquisa bibliográfica para a devida compreensão de como surgiu as Escolas do Campo, tanto no Brasil quanto no Município de Nova Iguaçu. Em seguida foi elaborado um questionário, entregue aos docentes dessas escolas rurícolas.

Conhecer esse Campo que tanto falamos, foi sem dúvida uma tarefa bem delicada, pois como Alves (2009) afirma, a análise do discurso como um todo, acaba revelando a centralidade de certo orgulho de incorporação das novas tecnologias e pelo avanço encarnado nos indicadores do progresso. Originando este no Campo, aonde o urbano e o rural se entrelaçam o tempo inteiro.

Após o retorno de um total de 66 questionários, pode-se concluir que os professores das Escolas do Campo do Município de Nova Iguaçu, encontram como o principal entrave para lecionar matemática, para o primeiro segmento do ensino fundamental, a falta de conhecimentos específicos em relação ao próprio Campo.

Foi possível identificar esta dificuldade, pois vários docentes não residem no Campo e desconhecem a realidade Campesina, deste meio. Por este motivo, se consideram inseguros em relacionar, não só a matemática como as demais disciplinas, às contribuições rurais.

O esclarecimento dos professores é praticamente unânime, quanto à necessidade de uma formação continuada para as questões do Campo, o que facilitaria essa relação com os demais conteúdos. O cuidado é que não se busque o ensino e a formação propriamente, mas a oportunidade do diálogo, entre o campo e a cidade, o professor e o aluno, a escola e a comunidade, entre outros.

Uma melhor organização em termos estruturais, tanto da própria rede de ensino, quanto na valorização desse aluno Campesino, dando a este docente condições de ajustar essa educação do Campo, da qual Leão(1916) retratava à décadas:

(...) a mais santa e periódica das tarefas do professor rural, seria, para nós, desfazer esse complexo de inferioridade, que dá ao caboclo uma fisionomia inexpressiva, de continuo abatimento e apatia. Seria valorizá-lo aos próprios olhos, fazendo-lhe compreender que o trabalho da roça não é inferior ao da cidade e que eles, na sua faina de fazer a terra produzir, vale mais do que outros trabalhadores. (p.54)

Todo levantamento realizado, colocou em questão à necessidade de ouvirmos mais o outro, observarmos mais ao redor e ter mais sensibilidade para entender as particularidades dos alunos. Ficou em evidência, ao final da pesquisa, que o professor dessas escolas do Campo, possui muito interesse em aprender com o outro e como próprio Campo de modo geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- _____. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução n. 01 de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- _____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em. Acesso em 5 de novembro de 2012.
- _____. *Decreto-Lei Nº 7.352*, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 1-2 ISSN 1967 - 2339, 5 nov. 2010. Seção 1, nº. 212.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em . Acesso em 3 janeiro de 2012.
- _____. *Ministério da Educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Indicadores Educacionais 2010. Brasília, 2010. Disponível em . Acesso em 20 de abril de 2013.
- _____. *Panorama da educação do campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

- _____. *Conselho Nacional de Educação. Resolução. Resolução n. 02 de 28 de abril de 2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.*
- _____. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2001 (Coleção Tendências em Educação Matemática).*
- _____. *Levantamento do Número de Escolas Estaduais Localizadas no Campo. Secretaria de Estado da Educação, 2007.*
- _____. *A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. CALDART et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.*
- AGUDO GUEVARA, Alvaro. *Etica en la Sociedad de la Informacion: reflexiones desde America Latina. In: SEMINARIO INFOETICA, 2000, Rio de Janeiro. (s. I. : s. n., 2000?)*
- ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. “Pluriatividade: uma noção válida para a análise da realidade agrária brasileira?” In: TEDESCO, João Carlos (org.). **Agricultura familiar: realidades e perspectivas.** Passo Fundo: EDIUPF, 1999, pp. 147-173.
- ALVES, Gilberto Luiz(Orgs.). *Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço.* Campinas, SP: Autores associados, 2009.
- ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M.. (Orgs.). *Por uma educação do campo.* 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 11
- BALDINO, R. R. *Ensino de matemática ou educação matemática. Temas e Debates, São Paulo, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, ano 4, n. 3, p. 51-60, 1991.*
- BASTOS, Valéria Aparecida de. *Educação do campo e formação continuada dos(as) professores(as): as contribuições do projeto político-pedagógico.* 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- BIGODE, A.J.L. & Frant, J.B. (2011). *Matemática: soluções para dez desafios do professor.* São Paulo: ática Educadores.
- BORBA, M.C. *Um estudo de etnomatemática: sua incorporação na elaboração de uma proposta pedagógica para o “núcleo-escola” da favela da Vila Nogueira – São Quirino.* Rio Claro: UNESP. Dissertação (Mestrado), 1987.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96. Brasília, 1996.*
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do ensino fundamental. Brasília, 2012.*
- BRASIL. MEC. *Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios. Brasília. 2004.*
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.*

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em 6 de junho de 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRANCALEONI, Ana Paula. *Do rural ao urbano: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana*. 2002. 219 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- _____, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____, Roseli Salete. *Teses sobre a Pedagogia do Movimento. Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária: Textos de Estudo*. Boletim da Educação (MST), São Paulo, n. 11, p. 137-149, set. 2006.
- _____, Roseli Salete. *Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos: educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.
- _____, Roseli Salete. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. In: Trabalho, Educação e Saúde, vol. 7, n.º 1. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, março – junho de 2009.
- CARVALHO, Iracema Baroni. *Laranjas brasileiras*. Nova Iguaçu: SMCEL, 1999.
- D’AMBROSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- _____, U. *Etnomatemática e Educação*. Reflexão e Ação: Revista do: elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____, U.. *Educação Matemática: da Teoria a Prática*. 14ª ed. CampinasSP: Papirus, 2007. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática). Departamento de Educação/UNISC. Vol. 10, n. 1. pg. 7-19. Santa Cruz do Sul, 2002.
- ENDLICH, Ângela Maria. *Perspectivas sobre o urbano e o rural*. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. Cidade e Campo: Relações e Contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

- FARIA, A. R. et al. *O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência*. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. Educação do campo: desafios para a formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 79-94.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.
- GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. e. *Educação do Campo: primeiras aproximações*. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 34, p. 129-144, jul/dez. 2009. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/302/55>. Acesso em: 24 de abril de 2016. GROENWALD, C. L.S. Perspectivas em Educação Matemática. Canoas: Ulbra, 2004.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: NEAD, 2002.
- _____, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- LEVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ª. ed. São Paulo: 34, 1999. ISBN 85-7326-126-9.
- MATO GROSSO, *Secretaria de estado de educação de. Escola cidadã de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*. 2. ed. Cuiabá: Seduc. 2001.
- MARTINS, J. de S. *Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a história possível*. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. V. 11, n. 2 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH. (p. 129-153).
- MEC, *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Referencia para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo*. Parecer n. 36/2001 aprovado em 4 de dezembro de 2001. Brasília, 2001. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná*. Curitiba: SEED, 2006.
- MOLINA, M. *Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo*. In: MUNARIM et al. (Org.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011. p. 103-121.
- MONTEIRO, A. *A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão*. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 10, n. 1, jan./jun. 2002.
- MORIN, Edgar. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez editora.
- MOURA, M. O. de. *A construção do signo numérico em situação de ensino*. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

NETO, A. J. M. *Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa*. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 25-38.

OLIVEIRA, Wellington Piveta; BISCONSINI, Vilma Rinaldi; NAKAZAWA, Márcia do Amaral Takahashi. *Educação do Campo: Um Enfoque na Educação Matemática Articulada à Resolução de Problemas*. Disponível em : <
<http://www2.td.utfpr.edu.br/semat/Artigos/CO08500897945.pdf> >. Acesso em:
13/6/2016.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WHITAKER, D. C. Andreatta. *O rural-urbano e a escola brasileira*. In *Revista do Migrante*, Ano V, Nº 12, 1992.

EIXO TEMÁTICO: 6. Educação no campo: História das Instituições escolares**“NÃO VOU SAIR DO CAMPO PARA PODER IR PARA A ESCOLA, EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA”: INCERTEZAS DE UM FUTURO DA ÚLTIMA ESCOLA NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CÂNDIDA-BA**

MARLEIDE DE SOUZA CRUZ

IFETE-marleidecruzcba@gmail.co

PRISCILA TEIXEIRA DA SILVA

UNEB – priscilats4@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho buscou compreender os sentidos e significados da escola no campo para alunos, gestores, profissionais da educação e membros da comunidade fazenda Lagoa da Pedra, município de Candiba-BA. Além disso, buscou-se entender os motivos que levaram o fechamento das escolas rurais do município. Para tanto, compararmos a política de fechamento das escolas no campo ocorridas neste município na última década com a trajetória histórica de oferta da educação escolar aos camponeses e a atual política de educação do campo em vigor no Brasil. Neste sentido, realizou-se uma pesquisa de campo fundamentada na abordagem qualitativa. Utilizou-se de questionários e entrevistas semi-estruturadas, além de análises de documentos para contextualizar e caracterizar as informações obtidas na pesquisa e o debate teórico com autores que abordam a temática. Conclui-se que os fechamentos das escolas rurais do município ocorreu pelo grande número de evasão escolar, já que muitos pais retiravam seus filhos das escolas rurais e matriculavam nas escolas da sede do município. Contudo, este pensamento não é compartilhado pela comunidade da Fazenda Lagoa da Pedra, que em sua maioria, concordam que a Escola Dom Pedro Segundo deve ser mantida em funcionamento, visto que, além de facilitar a vida das famílias que tem filhos estudando na instituição, oferece uma educação condizente com a realidade dos educandos, o que os faz se sentirem parte integrante do contexto e vivência escolar.

Palavras chave: Educação do/no campo. Comunidade. Fechamento de escola.

1. Introdução

A pesquisa que deu origem a este trabalho procurou entender o significado das escolas do/no campo para os alunos, gestores, profissionais e membros da comunidade da fazenda lagoa da pedra município de Candiba Bahia.

A educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e reivindicações de organizações sociais há muito tempo. A educação destinada aos filhos dos agricultores ainda tem muito a avançar no que tange a garantia do direito ao acesso a uma educação de qualidade e que respeite as especificidades do campo. Neste contexto, insere-se a política de fechamento das escolas no campo que vem ocorrendo no município

de Candiba, localizado no sudoeste da Bahia próximo a Serra Geral, formado pela concentração de povos descendentes de escravos e portugueses, compreendendo uma população residente de 13.210 habitantes (IBGE, 2010), sendo destes 5.486 do meio rural.

Havia no município de Candiba 16 grupos escolares no meio rural de 1ª e 4ª série corresponde atualmente ao 1º e 5º ano. Com o passar dos anos as escolas rurais foram sendo fechadas restando apenas um grupo escolar em funcionamento localizado na Fazenda Lagoa da Pedra que fica a uma distância de aproximadamente 10 km da sede da cidade, a comunidade está inserida na divisa entre Candiba e Guanambi, com aproximadamente 140 famílias residentes na região. Além da escola há uma associação atuante onde os moradores se reúnem com objetivo de buscar melhorias para a comunidade e também há uma pequena igreja católica, uma casa de farinha, dois campos de futebol.

A escola é composta por duas salas, funcionado nos períodos matutino e vespertino com três professoras sendo uma concursada e graduada em pedagogia, duas contratadas e graduandas em pedagogia e uma funcionária que faz serviço geral, a escola atende 46 alunos moradores da comunidade em classes multiseriadas entre pré-1 a 4º ano.

Diante de tal contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar o significado da escola no campo para os alunos, gestores, profissionais e comunidade da Escola Municipal Dom Pedro segundo localizada na comunidade Lagoa da Pedra, Candiba, levantando dados sobre os seguintes aspectos: Descrever e analisar o processo de fechamento das escolas rurais no município de Candiba; identificar o que pensam os alunos, professores e membros da comunidade Lagoa da pedra sobre a política de fechamento das escolas rurais no município de Candiba; comparar a política de fechamento das escolas no campo do município de Candiba com a trajetória histórica de oferta da educação escolar aos povos do campo e a atual política de Educação do Campo.

Este trabalho pautou no estudo de caso fundamentado na abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa, segundo Ludke e André (1986) permite que os sujeitos envolvidos sejam considerados como sujeito da sua história própria, capazes, portanto, de interagir num processo interativo e dialógico, trazendo as suas particularidades em relação à natureza da leitura na sua de vida.

Foram utilizados para coleta de dados formulários e entrevistas semiestruturadas. Além, de análises de documentos para contextualizar e caracterizar as informações contidas no

trabalho por meio do debate teórico com autores que abordam a temática entre estes: Soares, Caldart, Molina, Arroyo. Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram 2 professores, 7 moradores da comunidade, 8 alunos da escola Dom Pedro segundo, além de 2 gestores do município. Para manter o anonimato dos entrevistados utilizei nomes de frutas típicas da região ao citar suas falas.

2. A política de fechamento das escolas rurais

Segundo dados da do jornal Folha de São Paulo (2014), na última década foi registrado pelo censo escolar o fechamento de quase 33 mil escolas rurais. Este processo apesar de intenso, não é algo recente, pois as Diretrizes Curriculares (2013, p 290) afirmam que o processo de nucleação de escolas rurais não é exclusivo do Brasil, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia, Canadá. No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDBEN e da criação do FUNDEF, de que resultou uma acentuada municipalização no Ensino Fundamenta. Este processo corresponde na prática ao fechamento ou desativação de escolas multisseriadas, seguindo pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. Neste sentido Petriu afirma que:

Ao ter acesso ao meio de transporte o educando enfrenta outra dificuldade, os ônibus não são adaptados e em muitas localidades não existem pontos de ônibus, assim o transporte é feito por veículos alternativos como caminhonetes, vans, rurais ou qualquer outro tipo de veículo capaz de transitar nas estradas precárias, pois são os únicos meios para acesso às várias comunidades. Ainda nesse contexto, destacamos as dificuldades enfrentadas pelos cegos ou pessoas com baixa capacidade de visão, ou ainda com qualquer outro tipo de necessidade especial, que além de enfrentar todos os dias os diversos desafios de locomoção ainda se deparam com a falta de preparo por parte de alguns motoristas, pois embora haja um transporte exclusivo para esse alunado, esse serviço só é oferecido na zona urbana, portanto podemos observar situações que nos levam a pressupor a necessidade de uma formação adequada para o exercício de tal função. (PETRIU, 2011, p. 12)

Como menciona o autor, além das dificuldades enfrentadas para se deslocar de sua comunidade para escolas distantes os alunos ainda tem que lidar com as dificuldades de transportes alternativos sem proteção,

Dessa forma, o fechamento de algumas escolas rurais acontece pela nucleação, onde escolas de pequeno porte fazem uma junção formando uma única escola polo maior que as

primárias e ainda na zona rural. Em outras situações por falta de escolas próximas as suas residências e pela a longa distancia as escolas polo, alunos são obrigados a se deslocar diariamente até a cidade, com isso, muitos alunos hoje permanecem mais tempo dentro do transporte escolar do que dentro da sala de aula. Além disso, muitos municípios deixam de cumprir com sua obrigação alegando o elevado custo do transporte escolar isso contribui para o retardamento do inicio ou antecipação do termino das aulas.

Ainda segundo matéria do jornal a Folha de São Paulo, Havia em 2003, 103,3 mil escolas rurais, tendo agora apenas 70,8 mil escolas.

[...], os camponeses são considerados como “atraso”. Por isso, lutar contra o fechamento das escolas tem se constituído como expressão de luta dos camponeses, de comunidades contra a lógica desse modelo capitalista neoliberal para o campo (ALBUQUERQUE, 2011, p. 1).

São várias as táticas usadas pelo o estado para o fechamento das escolas: começa fechando as turmas; nucleando as escolas; criando a ideia que a escola da cidade é melhor e transportando os estudantes para ela. As estratégias para o fechamento dessas unidades escolares são diversas como os recursos passados pelo o ministério da educação aos municípios e estados para adquirirem ônibus para transporte de estudantes, isso favorece as políticas de nucleação de escolas no campo. Outro fator que contribui com essa situação é o avanço do agronegócio no campo que tem ampliado a monocultura e a centralização de terra e é visto como uma das principais causas do fechamento das escolas.

Diante disso, atualmente uma luta já vem sendo travada pela a classe trabalhadora que vem se organizando para impedir o fechamento das escolas e reabrir as escolas que estão fechadas. Vários são os exemplos de sujeitos coletivos que também têm se organizado para se contrapor ao processo de fechamento de escolas. Esses esforços culminaram, em 27 de março de 2014, na publicação da Lei 12.960, que alterou o Artigo 28 da LDB 9394/96. A redação do Artigo em questão passou a ser:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

Tal realidade dos povos do campo do município de Candiba não é diferente, pois, enfrentaram algumas dificuldades com o fechamento das escolas rurais, havia no município

16 grupos escolares em funcionamento e foram sendo fechadas em decorrência de falta de alunos aonde as famílias iam transferindo seus filhos para as escolas da cidade. Com isso os educandos enfrentam lotação de ônibus, estradas ruins, escolas distantes de suas casas, muitas vezes algumas mães tendo que deixarem seus afazeres em casa ou na roça para acompanhar seus filhos pequenos até as escolas na sede. Porém, apesar da última escola Dom Pedro Segundo continuar funcionando, esse é um fato encarado pelos alunos da comunidade por que a instituição só atende alunos do pré ao 4º ano depois que concluem essas serie esses estudantes tem que ser transferido para a escola na cidade.

3. Características da escola Dom Pedro Segundo da comunidade da fazenda Lagoa da Pedra

Escola Municipal Dom Pedro Segundo teve 50 alunos matriculados no início do ano letivo de 2015, contudo após quatro meses do início das aulas, já havia ocorrido desistências.

Figura 4: Escola Dom Pedro Segundo



Fonte: foto retirada durante a pesquisa, 2015.

No momento em que os questionários foram aplicados, havia 46 estudantes matriculados na turma, sendo que apenas 43 se faziam presentes. O número de estudantes já se apresenta como um dado relevante, uma vez que 50 crianças foram matriculadas no início do ano letivo, passado 4 meses do início das aulas 14% desse total já não frequentava.

Esta evasão se justifica, por ser um local que gera pouca renda onde os trabalhadores muitas das vezes tiram o sustento da lavoura e do benefício da bolsa família, com dificuldade de manter o sustento dos familiares muitos pais acabam se deslocando para grandes centros

urbanos há procura de trabalhos e levam esposa e filhos, com isso, muitos alunos mudam de escola. A amostra para esta pesquisa é de oito alunos de faixa etária entre 8 e 9 anos com series entre 3º e 4º ano.

3. 1 O que os alunos acham da escola no campo

Dentre os pesquisados, 6 alunos residem próximo da escola, e dois distante, por isso, mais da metade dos estudantes não necessitam de transporte para chegar ao local de ensino, vão a pé, os demais utilizam como meio de transporte bicicletas e motocicletas. A primeira pergunta aos estudantes foi para saber se eles gostam de estudar naquele estabelecimento de ensino e porque, a resposta foi unânime, disseram que sim pelas amizades construídas, a boa relação com a professora, além de conhecer todos da escola, pois são moradores da localidade e a maioria são vizinhos. De acordo com essa perspectiva ouve um debate sobre o que era necessário para que a escola fosse ainda melhor todos compartilharam dos mesmos desejos, afirmando que a instituição necessita de uma melhor infra-estrutura, como quadras, sala de vídeo, sala de informática, local de lazer e alimentação adequada. Falou-se ainda, sobre o que poderia acontecer com os alunos caso a escola viesse a fechar. No entanto, pode-se afirmar que os estudantes se mostraram insatisfeitos com essa situação, dizendo que isso seria ruim para eles, uma vez que teriam que se deslocar para outro estabelecimento de ensino na cidade que é um tanto distante da localidade em que moram. Quando os entrevistados são questionados sobre o significado da escola no campo para eles. Deixaram claro que este local de ensino os respeita e, além disso, é o lugar onde vivem e conhecem todos.

Dessa forma fica claro a importância da escola, como reafirmação e preservação de identidade destes educandos.

3.2 O que comunidade da Fazenda Lagoa da Pedra pensa sobre a escola do campo?

Entre os moradores da comunidade Lagoa da Pedra pesquisados a maioria já estudou ou tem filhos ou netos que estudam na Escola Dom Pedro. Foram entrevistados seis (6) moradores da comunidade, quando questionados sobre a opinião em frente à realidade do município de Candiba, Bahia com fechamentos de escola, todas as colocações dos entrevistados consideraram ruim e desnecessário, pois ainda há muitas crianças que moram

no campo e precisam enfrentar ônibus lotados para ir para a cidade sendo muitas vezes judiados pelas crianças maiores.

Entretanto, quando interrogados se a escola da comunidade corre o risco de ser fechada, a maioria acredita que sim pelo fato de só existir uma escola no campo e pela a falta de valorização por parte de alguns pais que estão colocando os filhos pequenos para estudar na cidade. Porém, dois acreditam que a escola não corre esse risco, pois, na comunidade há muitas crianças que dependem da instituição. Referente a esse assunto é perguntado aos entrevistados se a escola realmente for fechada o que pode acontecer com os alunos e funcionários da instituição, a resposta foi de comum acordo, segundo os entrevistados as crianças terão que se deslocar para as instituições da cidade, enquanto que os professores e funcionários ficariam desempregados. Assim como coloca dona Pinha:

Os alunos vão ser obrigados a se deslocar para estudar na cidade, corre o risco também de ocorrer desistência de alunos; quanto aos funcionários vão ser desempregados. (entrevista, 10/06/2015)

Indagados se o possível fechamento da escola causará algum impacto na comunidade, deixaram claro que se a escola for fechada causará muitos problemas, além de alguns pais terem que deixar seus afazeres para acompanhar seus filhos pequenos até a instituição da cidade, as crianças terão que enfrentar a desordem nos ônibus correndo o risco de se machucarem, como afirma dona Acerola:

Acerola: Acho uma falta de respeito com os moradores, que, querem que seus filhos estudem nessa escola. (entrevista, 10/06/2015)

Além disso, quando perguntados sobre o significado da escola no campo para a comunidade, Todos, convictamente, afirmaram que:

Acerola: significa; inovação, um mundo de oportunidade para todas aquelas crianças e jovens que teriam dificuldade de sair praticamente do conforto de suas localidades para estudar em outra cidade. (entrevista, 11/06/2015)

Carambola: pra mim significa muito, eu já estudei nela e aprendi muitas coisas, e hoje minha filha estuda nela, e está aprendendo muito bem, o ensinamento, na zona rural é muito bom. Pras crianças, estuda e pelos menos ante a quarta serie, pra livra do transtorno de ir a ônibus, lotados todos os dias. As professoras da zona rural são muito competentes e ensinam muito bem elas estão de parabéns!(entrevista, 11/06/2016)

Melancia: com certeza a escola perto de casa as crianças tem mais proteção e não corre o risco de algum acidente. (entrevista, 11/06/2016)

Melão: eu acho boa por que gera emprego e livra das crianças sair para outras escolas mais distantes de suas casas (entrevista, 12/06/2015)

Maracujá: é muito importante, pois tem muitas famílias que não tem condições de se deslocar com seus filhos para a zona urbana e falta recurso para compra à quantidade de matérias exigida nas escolas urbanas. (entrevista, 12/06/2015)

Diante disso, percebe-se que a escola é de fundamental importância para a sociedade local, visto que muitos pais já foram estudantes e agora usufrui do espaço para os seus filhos, além disso, possibilita a questão de trabalho, pois não necessitam de sair de seu labor para levar ou buscar seus filhos na escola.

3. 3 O Que professores da escola dom Pedro segundo pensa sobre a educação do campo?

A Escola Municipal Dom Pedro II funcionam com três turmas multisseriadas em dois turnos duas matutino e uma vespertina com três professoras, que reside na comunidade, uma com curso superior de pedagogia e duas graduandas no curso de licenciatura em ciência da religião e com ênfase em pedagogia. Assim sendo, discutiremos um pouco sobre a importância dada à educação por esses educadores.

Os entrevistados foram questionados sobre o que falta na escola que eles gostariam que tivesse. Afirmam, que falta mais acompanhamento pelos os pais e gestores, materiais didáticos, melhorar a estrutura física da escola, um lugar de recreação, onde as crianças possam ter lugar para brincar, criar, fantasiar e construir relações sociais, uma biblioteca para reforçar o gosto das crianças pela leitura.

Com isso, quanto indagados sobre a realidade do município com fechamento de escola, do ponto de vista dos educadores foi uma péssima ideia, pois, isso gerou muitos problemas, por exemplo: transportes lotados, as escolas da sede ficaram mais cheias, dificultando o trabalho dos professores e a aprendizagem das crianças, tomando tempo dos pais que precisam acompanhar os filhos até as instituições e outros.

No entanto, ao investigar se a escola da Fazenda Lagoa da Pedra corre o risco de ser fechada, logo os docentes argumentaram que sim, alegam que a muitos fatores que pode

contribuir para isso a exemplo: da diminuição dos alunos na instituição, a falta de estrutura física e recursos com isso, fica difícil possível fechamento da escola e o que poderia acontecer com os alunos e funcionários da instituição, pode-se afirmar de acordo com suas respostas que certamente alunos e funcionários serão deslocado para outras instituições na cidade. Ao analisar com os entrevistados se o fechamento da instituição causara algum conflito na comunidade, fica claro que os professores acham que além de causar o deslocamento dos alunos e funcionários da comunidade para outros setores a localidade pode perder muito com esse acontecimento. Diante desses fatores busquei entender sobre a importância da escola no campo para esses educadores. Nesta perspectiva Pode-se afirmar que a escola local é muito importante tanto para os alunos, professores, quanto para a comunidade onde todos se conhecem e se respeitam, valorizando o espaço do outro. Referindo-se a esse assunto através da pesquisa com os entrevistados interoguei sobre como é trabalhado a realidade dos alunos e da comunidade, fica evidente com a afirmação dos participantes que, trabalham de acordo a realidade dos alunos, mas segue também os planejamentos feitos nas escolas da sede, pois, não conta com uma coordenação direcionada a educação no campo.

Com isso, observa-se que a escola é muito importante para os professores, que são cidadãos da própria comunidade e tem muita satisfação de fazerem parte dessa instituição, pois conhecem a realidade dos educandos e de seus familiares.

3. 4 O Olhar dos gestores do município de Candiba sobre educação do Campo

Foram entrevistados os atuais gestores de educação do município, da gestão 2012 a 2016. Que participam direto ou indiretamente da realidade da escola Dom Pedro Segundo. Para tanto ao serem sondados sobre a realidade do município com fechamento de escolas rurais, se conheciam o motivo desse acontecimento, “Unidades da federação existem experiências com diferenciados graus de inserção e de fechamento de escolas do campo, no município de candiba tal processo não foi diferente” (GESTOR 1, entrevista), ambos elencaram como justificativa o pouco número de alunos matriculados que variavam entre 8 e 28 alunos das escolas fechadas citadas por eles e questão da multisserie que segundo eles dificultava a garantia da qualidade de ensino:

Assim o gestores afirmam que as condições da multisserie aliadas ao baixo número de matriculas nas localidades mencionadas foram os aspectos que tornaram necessário a

paralisação das respectivas escolas. Ainda salientaram que o baixo número de matrículas fora ocasionado pela opção dos pais em matricular os filhos nas escolas da sede por não aceitarem turmas multisseriadas.

Com isso, quando formam indagados sobre a possibilidade de haver algum encaminhamento sobre o futuro da Escola Dom Pedro Segundo, eles apresentam respostas semelhantes, deixando claro que, aliado redução do número de escolas, um dos grandes desafios enfrentados no âmbito do direito à educação no campo, sobretudo no município é garantir a oferta e proporcionar condições de permanência das crianças na escola. Portanto, ampliar a oferta da educação escolar em locais e condições acessíveis aos jovens é condição central para enfrentar o desafio de garantir o direito à escolarização para os sujeitos do campo.

Cajá: É inegável que a escola ainda é muito carente necessita de melhoras especialmente na estrutura física que precisa ser reformada, ampliada e mobiliada para que possamos oferecer nossos alunos um ambiente mais adequado que contribua para uma boa aprendizagem. Para isso, vários projetos estão em andamento com FNDE dentre eles a adesão ao PDE interativo, que abre oportunidades para que nossa escola venha ser beneficiada, tanto na parte pedagógica e com equipamentos e materiais pedagógicos e tecnológicos. (entrevista)

Mesmo com esses desafios estruturais, o gestor afirma que pese as mazelas explicitadas, a escola do campo tem assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar dos sujeitos do campo, por esse motivo, ele entende que o enfrentamento dos problemas que afligem a educação no campo, sobretudo a multisserie, para ser efetivo deve considerar os desafios mais abrangentes que envolvem a realidade sócio econômica, política ambiental, cultural e educacional do campo.

As escolas no campo oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que contribui significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e afirmação de suas identidades culturais. As escolas no campo, sobretudo a multisseriada(realidade do município) são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento.

Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural, carecendo, no entanto, de

muitos estudos para que o seu aproveitamento na organização do sistema de ensino. Posto isso, fica a indiscutível relevância da escola no campo, foram importantes os debates da conferência nacional de educação (CONAE) com a perspectiva de ampliar os mecanismos de construção e implantação de um sistema nacional de educação. No entanto, municípios, estados e união precisam se interagir melhor para implantar as medidas necessárias para otimizar o uso dos recursos públicos e, principalmente, para construir estratégias que sejam capazes de considerar as especificidades da vida no campo. Dessa forma, os projetos e a metodologia criada para atender as escolas do campo vêm suprir as necessidades dos alunos deixando eles mais próximos da realidade com conteúdos e temas vividos no cotidiano da comunidade, ou seja, a escola tem a finalidade de incorporar e adequar a escola à vida no campo.

4. Considerações finais

Diante dos relatos feitos fica claro a importância da Escola Municipal Dom Pedro SEGUNDO na fazenda lagoa da pedra município de Candiba Bahia. Que contribui para o desenvolvimento dos alunos da zona rural que estudam na instituição e também facilita a vida dos pais desses educandos, pois, não corre o risco de perder horas ou dias de serviço para acompanhar seus filhos até a instituição pelo o fato da escola ser próximo de suas residências os alunos podem ir só ou com seus colegas.

A pesquisa trouxe a tona reflexões sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos e educadores da instituição como a carência de materiais didáticos, tecnológicos, financeiro e outros, contudo, percebeu-se que apesar dos empecilhos ainda assim é muito vantajoso ter uma escola no campo para alunos do campo. Enfim, faz-se necessário a realização de discussões e ações voltadas a minimizar as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos.

Neste sentido, pode-se afirmar que ao término deste estudo que o objetivo inicial de analisar o sentido e significado da escola no campo para alunos, profissionais, e comunidade da escola Dom Pedro Segundo foi atingido. Percebeu-se ao longo do estudo que apesar das dificuldades existem vários projetos que estão sendo realizados junto ao FNDE dentre eles a adesão ao PDE interativo que busca possibilitar melhorias acerca dos problemas estruturais enfrentados na instituição escolar. Contudo, é inegável que as escolas do campo ainda enfrentam muitos obstáculos e desafios, como: a falta de biblioteca que é um lugar de leitura

, reflexão e pesquisa; ausência de materiais pedagógicos e tecnológicos; a carência de merenda de qualidade; falta de cursos preparatórios para os profissionais entre outros.

Diante de toda essa problemática, muitos pais optam por matricular seus filhos em escola da sede, pois, acreditam está fazendo o melhor para seus filhos, com isso as escolas rurais vão diminuindo o número de alunos matriculados e assim muitas escolas acabaram foram fechadas. Por isso, faz-se necessário que as políticas públicas voltadas para as escolas do campo sejam respeitadas e colocadas em prática reconhecendo a importância dos povos camponeses na construção da economia dos países. Por isso, os estudantes das escolas rurais não devem ser privados de seus direitos.

Diante dos relatos feitos fica evidente que as escolas rurais foram fechadas pelo o grande número de evasões provocado pelos pais dos alunos que foram transferindo seus filhos para as escolas na cidade com isso as escolas rurais ficaram com pequenos números de alunos se tornando praticamente impossível de se manter em funcionamento. No entanto, a escola dom Pedro segundo se mantém em funcionamento apesar de enfrentar algumas dificuldades é muito importante para a comunidade, pois, preserva a cultura local, assim como facilita a vida dos alunos por conhecerem bem uns aos outros apesar de ser uma instituição muito respeitável para a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL(org).**pacto nacional pela alfabetização na idade certa: educação de matemática do campo**. Brasília, 2014.32p.

Folha de São Paulo. Título da reportagem Disponível. Em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>>. Acesso em

PERIU,Julia. **O transporte escolar de alunos da zona rural para a sala de recursos: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas no percurso**. 27f.TCC(graduação)-curso de especialização em educação do campo, Universidade Federal do Paraná, marinhos,2011.

EIXO TEMÁTICO: 6.História das Instituições escolares

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PARANAGUÁ A PARTIR DO ESTUDOS DE SUAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES (1830 A 1889).

Jorge Uilson Clark

Resumo

O presente estudo refere-se à História da Educação em Paranaguá a partir dos estudos de suas instituições escolares em 1749. Após ser fundada a Vila Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá, em 1648, por bandeirantes paulistas, a Vila de Paranaguá sobressaiu-se graças a sua economia, proporcionando a alguns dos seus moradores sua ascensão social. Devido a esta situação, passaram a reivindicar a criação de escolas junto à Câmara do Município de Paranaguá, em 1699, que por sua vez, solicitava a Companhia de Jesus a vinda de mestres-jesuítas com intuito de ministrar o ensino das primeiras letras e ensino religioso. A criação do Colégio Jesuítas se consolidou em 1749, funcionando até 1759, quando por determinação do Marques de Pombal encerrou suas atividades. A implantação de aulas régias deu-se em 1768, na Vila de Paranaguá, sendo ofertadas aulas de primeiras letras e de gramática latina. Com elevação de cidade em 1840, Paranaguá passa a ter novas cadeiras de primeiras letras e também de professores. Em 1853, Paraná emancipa da Província Paulista, havendo a necessidade de se organizar tanto administrativamente como também a instrução pública, o que ocorre de maneira acanhada devido à falta de recursos, o mesmo não ocorre com as escolas particulares que foram subvencionadas. Durante a transição do Império para a República (1870 a 1889), com a entrada dos imigrantes e com a proximidade da emancipação dos escravos, novas instituições escolares surgiram em Paranaguá como as escolas noturnas criadas com o intuito de instruir os escravos e também os homens livres. Na véspera da República a instrução no Paraná passa por um ajuste e organização, é quando através de um projeto discutia a nacionalidade e reformas políticas.

Palavra Chave: (História, Instrução, Paraná, Paranaguá).

Abstract

The present study refers to the History of Education in Paranaguá from the studies of its school institutions in 1749. After being founded the Village Our Lady of the Rosary of Paranaguá, in 1648, by bandeirantes of São Paulo. The village of Paranaguá stood out thanks to its economy, providing to some of its residents their social ascent. Due to this situation, they started to claim the creation of schools in the Municipality of Paranaguá, in 1699, which in turn asked the Jesuits to come to the Jesuits with the intention of teaching the first letters and teaching religious. The creation of the Jesuit College was consolidated in 1749, functioning until 1759, when by determination of Marques de Pombal ended its activities. The implantation of regal classes occurred in 1768, in the village of Paranaguá, being offered classes of first letters and of Latin grammar. With city elevation in 1840, Paranaguá now has new first letter seats and also teachers. In 1853, Paraná emancipated from the Paulista Province, with the need to organize both administratively and public education, which occurs

in a limited way due to lack of resources, not the same with the private schools that were subsidized. During the transition from the Empire to the Republic (1870 to 1889), with the arrival of the immigrants and with the proximity of the emancipation of the slaves, new school institutions appeared in Paranaguá like the night schools created with the intention to instruct the slaves and also the men Free. On the eve of the Republic the education in Paraná goes through an adjustment and organization, is when through a project discussed nationality and political reforms.

Key Word: (History, Instruction, Paraná, Paranaguá)

1-Introdução

A História da Educação em Paranaguá ocorre quando o Paraná consegue se emancipar politicamente da Província de São Paulo, em 1853. Durante o tempo em que esteve sob a jurisdição de São Paulo, não despertou grande atenção. Primeiro pela distanciamento em relação as outras províncias. Segundo, por se tratar de um imenso território incipiente habitado por uma pequena população sem representatividade política em que permaneceu por muito tempo entregue a sua própria sorte. Conhecida como Quinta Comarca os bandeirantes paulistas que visitavam a região do litoral paranaense tinham como propósito a exploração de ouro de aluvião (século XVI). Foram eles que fundaram o primeiro povoado em 1648, e que mais tarde tornou-se Vila com a denominação de Nossa Senhora do Rosário de Paranaguá; a segunda Vila fundada denominou-se de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba, em 1683. Ambas por muito tempo foram consideradas localidades mais importantes do Paraná, em razão de sua economia.

Paranaguá a partir do século XVIII já sobressaia como principal cidade graças ao seu comércio e a agropecuária. Já no século seguinte, a economia de Paranaguá foi marcada por um novo ciclo, a extração da madeira e pela expansão da erva mate.

De acordo com WERNECK (1978):.

O mate, a congonha como era antigamente conhecido, planta nativa, cujo uso remoto à época da colonização, só alcançou importância econômica de 1830 em diante, quando começou a ser exportado para os países platinos e para o Chile. A produção do mate concentrava-se no Alto Iguaçu, de onde era levado para os portos de exportação de Antonina e Paranaguá. (1978, p.27 e 28).

A partir da década de 1830, a cultura da erva mate sobressai como principal produto e, devido a sua ótima aceitação pelos platinos seus produtores ampliam a sua produção na região de Morretes, Antonina e Paranaguá, passando a contar com 20 engenhos de soque de ervas, enquanto em Curitiba, nessa mesma época havia 29.

A Produção da erva mate

não somente atendeu ao mercado regional, como também a Província do Rio de Janeiro e a região platina, representando 80% da economia paranaense em 1881, quando esse produto sobressai no paraná como principal produto de comércio de exportação.

A modernização da produção da erva-mate ocorreu através da participação do engenheiro Francisco Camargo Pinto, que na ocasião de seus estudos no arsenal da marinha de guerra na Inglaterra e na Alemanha desenvolveu habilidades técnicas. Em 1878, já no Brasil, Francisco Camargo Pinto colocou em prática o que havia aprendido, desenvolvendo máquinas de beneficiamentos de erva-mate, tornando o responsável pela instalação do Engenho de Tibagy, em Curitiba, pertencente a Ildefonso Pereira Correia, conhecido como Barão de Cerro Azul.

Com a expansão da erva mate, houve a necessidade de criar estradas que facilitasse o seu transporte antes feita pelos tropeiros e pelos carroções que galgavam a Serra do Mar com enormes dificuldades.

De acordo com COSTA (1995):

Com a abertura da Estrada da Graciosa e o início da construção da Estrada de Ferro Curitiba-Paranaguá, transferiu a produção da erva mate para Curitiba, mais precisamente para o Bairro do Batel, em 1878, a fábrica de Tibagy que ficou assinalada na história da economia ervateira como local onde se produziu inovações tecnológica da época para o preparo da erva mate, mediante a introdução do motor a vapor, trituradores, peneiras e compressores mecânicos. (1995, p.65 e 66).

A modernização na produção da erva mate e sua expansão estimulou as autoridades a investir em melhorias dos meios de transportes visando facilitar o seu escoamento. E a medida que a elite ligada a produção de erva mate se enriquecia e foram ascendendo economicamente aumentou a dimensão de seus desejos de organizar um governo próprio emancipado da Província de São Paulo, como de fato ocorreu em 1853.

Segundo SANTOS (2001):

A partir de 1820, o mate tornou-se o mais importante produto de exportação paranaense, situação esta que se manteve durante praticamente todo o século XIX. É preciso considerar que após 1840, o Paraná passa a viver uma nova conjuntura de emancipação política de São Paulo. O que aconteceu em 1853. Durante essa fase, os desejos de liberdade políticas estão diretamente ligados à necessidade de expansão comercial e do progresso econômico. (2001, p.43).

Durante o tempo que o Paraná esteve sob a jurisdição da Província de São Paulo não houve preocupação em organizar administrativamente a região, De acordo com PRIORI (2012): *“A segurança era péssima, não havia escolas, nem professores suficientes para a população. A justiça era mal aplicada e lenta. Os serviços públicos eram precários. Verbas eram desviadas e, além disso, a Comarca sofria com pesados tributos pagos tanto para o Império, quanto para a província de São Paulo”*.

Penalizado pela falta de estrutura e pelo excesso de tributo pago tanto a Província de São Paulo como ao Governo Imperial de D. Pedro, os moradores da Quinta Comarca, iniciava um movimento pela emancipação política. A primeira tentativa ocorreu em 1811, sem sucesso, a alegação do Imperador era de que a comarca de Curitiba e de Paranaguá não reuniam condições nem sociais e muito menos econômica para ter autonomia. Em 1821, já melhor articulado é feita uma nova tentativa, capitaneado por Floriano Bento Viana, porém, mais uma vez a solicitação foi negado pelo Imperador D. Pedro. Foi somente em 29 de agosto de 1853, que isso ocorre, quando então é adotado o nome de Paraná

O primeiro Presidente da Província nomeado foi Zacarias Goes e Vasconcellos (1835-1855). Responsável por apresentar um Relatório na abertura da Assembleia Legislativa Provincial do Paraná, em 15 de julho de 1854, afirmando:

Todas as corporações e funcionários, à quem ouvi acerca do estado da instrução na província, derão-me as mais desfavoráveis informações desse ramo do serviço público, e assim parece ser, avista de documentos que tive presentes. Seja, pois, este hum dos assumptos que mais merece vossa solicitude e atenção, pois que, por certo, he de maior alcance e influencia para a prosperidade do paiz. Consideramos o ensino público tanto primário, como secundário, a ver que mais importa na actualidade determinar. (VASCONCELLOS, 1854, p.12).

É Nesse relatório que Vasconcellos exalta a importância da instrução para o desenvolvimento da Província, principalmente do ensino primário e secundário público. A primeira escola na Vila de Paranaguá foi criada pelos jesuítas da Companhia de Jesus em 1708, porém o seu funcionamento ocorreu somente em 1741. Tratava-se de uma escola de primeiras letras. De acordo com TRINDADE E ANDREAZA (2001):

Foi na Capela de Nossa Senhora de Mercês de Paranaguá foi que funcionou a Primeira Escola Primária do Paraná entre os anos de 1708 e 1741, fundada e mantida pelos padres jesuítas. O segundo Colégio implantado, foi do Jesuita da Ribanceira e nele concentraram-se as atividades educacionais até 1759. (2001, p.33 e 34).

Já em 1759, a maioria das escolas jesuíticas ligadas a Companhia de Jesus haviam sido fechadas por determinação do Marques de Pombal, que com base no Alvará Régio de 1759 de D. José I extinguiu “*Todas as escolas reguladas pelos métodos jesuítas*” e estabelecia um novo regime de ensino, fechando os 24 colégios mantidos pela Companhia de Jesus no Brasil Colonial” (LEITE, 1950, p.60 e 61), e para substituí-las funda-se nas comarcas aulas régias avulsas secundárias para meninos: onde constava gramática latina, grega e hebraicos, de retóricos e de filosofia voltado para os professores. A criação das aulas régias, no Brasil somente aconteceu em 1772. Segundo FRAGOSO (1972), em seu livro: “*O Ensino Régio na Capitania de São Paulo*” (1759-1801), há registro de aulas régias em Paranaguá de Primeiras Letras em 1783, ministrada pelo mestre José Bernardo da Silva e, entre 1786 a 1798, pelo Padre Francisco Inácio do Amaral. FRAGOSO (1972). O mesmo autor registra ainda, uma aula de gramática latina, ministrada por José Carlos de Almeida Jordão entre 1786 a 1798, em Curitiba, lecionados pelos mestres Antônio Xavier Ferreira (1789-1801), e Manoel T. Cardoso de Oliveira (1791-1801), professores de Primeiras letras. A

cadeira de Gramática Latina criada em Paranaguá em 1768, obedeceu a disposição do Alvará de lei de 28 de junho de 1759, estabelecida pelo Rei D. José I, sendo a primeira ação acerca do ensino público no Paraná e determinava que: “*Em cada uma das vilas das províncias se estabelecerá um ou dois professores de gramática latina conforme a maior ou menor extensão que tiverem*” (SANTOS, p.286-288). Em 1783, criavam-se aulas de primeiras letras em Paranaguá, funcionando com dois mestres. Tanto Paranaguá como em Curitiba entre o final do século XVIII e metade do XIX foram as duas primeiras localidades a possuírem o ensino público de primeiras letras.

De acordo com KUBO (1986):

Durante a primeira metade do século XIX, a instrução pública de primeiras letras foi requerida para ser dada não só para o sexo masculino, mas também para o sexo feminino. Neste último caso nota-se que nem todas as vilas da Quinta Comarca, e da Província as possuíam em 1846, enquanto as do sexo masculino já haviam sido criadas em quase todas as vilas. (1986, p.150).

A partir de 1846, a maioria das vilas já haviam criados a segunda cadeira de primeiras letras. A cidade de Paranaguá, por exemplo, ao alegar a existência de mais de 120 alunos nas aulas públicas e particulares, solicitava a criação de uma escola nacional, uma vez que o número de alunos haviam aumentados. O mesmo pedido foi feito em Curitiba, o que obrigava as autoridades a criarem novas cadeiras. Paranaguá e

Curitiba, até fins de 1854, eram as únicas cidades a terem duas cadeiras voltadas tanto para o sexo masculino como para o feminino, demonstrando através disso o grau de importância que possuíam e que lhes eram assegurados devido as suas condições econômicas. Já as Vilas de: Guaratuba, Antonina e Morretes, possuíam apenas uma cadeira.

Um dos graves problemas enfrentados pela instrução pública foi com a falta de professores devido, principalmente a má remuneração dos mestres, esses

Além de receberem baixos ordenados e de sofrerem atrasos no pagamento, os mestres de primeiras letras viam-se por vezes sem recursos quando chegava à velhice e não podiam mais trabalhar, pois, quando os anos de serviço não justificavam a jubilação, eles eram simplesmente demitidos (...). Encontrando-se assim os mestres numa situação, além de miserável, precária, não causa espanto que esta ocupação fosse substituída por outra tão logo achavam atividade mais rendosa. O baixo ordenado levava ao abandono dos cargos (SILVA, 1981, p.126 e 127).

Com a falta de mestres homens os municípios foram obrigados a realizarem concursos com a participação das mulheres. Isso ocorre em 1845, quando acontece o processo de recrutamento. “*Uma das condições prévias para a contratação de professores era a obtenção pelos candidatos de atestado passado pela Câmara Municipal ou autoridade estabelecida que lhes comprovassem a sua idoneidade*” (Sessão da Câmara Municipal de Curitiba, de 15 de setembro de 1834. No recrutamento do Professor João Baptista Brandão de Proença).

Entre os anos de 1833 e 1835, ainda não funcionavam as salas mistas, uma vez que o clero da Igreja Católica não permitia meninos e meninas frequentando o mesmo ambiente e muito menos professores homens lecionando para as meninas, ou ao contrário. De modo que, a primeira mestra a ser empossada em Curitiba na Câmara Municipal foi a Professora Ritta Anna de Cassia França. “*Trabalhava ela paralelamente com o Professor João Baptista Brandão de Proença: enquanto este ensinava os meninos, aquela desenvolvia seu trabalho para as meninas*”. (WERNECK, 1978, p.25).

Em 1826, com o ordenado de 120\$000 réis, o professor Hildebrando da Cunha Gamito iniciava suas atividades no magistério após ser sabatinado por uma banca compostas pelo professor de Gramática Latina Lourenço Antônio de Almeida, o capitão Bento Antônio da Costa e Manoel Francisco de Mendonça, na qual obteve sua aprovação comprovada pela Câmara de Paranaguá. Após isso foi

... nomeado por portaria de 14 de abril de 1836 com ordenado de 333\$334 réis, por ano, e tomado posse requereu ultimamente que lhe fosse dada respectiva carta, em observância ao pedido e lei de 3 de outubro de 1834 foi passado esta carta, para servir de título e continuar no emprego. (KUBO, 1986, p.171).

A titulação era de extrema importância para o professor, pois significava tornar-se efetivo em sua cadeira e também melhorar o seu provento. Em

1840 a antiga Vila de Paranaguá foi elevada a condição de cidade. É nessa ocasião que Paranaguá passa a contar com três professores efetivos do sexo masculino e um interino. Já do sexo feminino contava com duas professoras efetivas e duas interinas. O aumento de número de professores em Paranaguá ocorreu em virtude do seu crescimento populacional, estimulado, principalmente pela economia que fez com que a cidade prosperassem assim como alguns dos seus moradores. Se em 1815, *“havia em Paranaguá 5.801 habitante, assim dividida: 4.728 homens livres e 1073 escravos. Em 1838, Paranaguá apresentaria 8.891 habitantes livres e 1.639 escravos”* (SAINT HILAIRE, 1995), ou seja, passou a ter o dobro da população da antes existente.

Com o aumento dos alunos houve a necessidade de buscar um espaço maior para seu atendimento, invés das acanhadas casas dos professores sem muito espaço para o desenvolvimento pedagógico, esta passou a ser realizado no antigo Colégio dos Jesuítas que permaneceu fechada por anos em virtude da lei régias estabelecida por D. José I, em 1759.

Quando a cadeira estava sob a regência do professor interino Bernardo José Pinto e por ação pessoal do então inspetor das aulas públicas e particulares de primeiras letras, Manoel Antônio Guimarães. Ele havia recebido representação daquele professor para o uso do Colégio, porque o ordenado que ele recebia não correspondia as demais despesa de aluguel da casa para o ensino, bem, porque havia aumentado o número de alunos. (OFICIO DO INSPECTOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO DE PARANAGUÁ, 1853).

Apoiado pelo inspetor Manoel Antônio Guimarães, o prédio do antigo Colégio jesuítico passou por reparos, ganhando novas janelas e telhados sendo também contratado um novo professor de primeiras letras, o Sr. Francisco Antunes Teixeira.

Segundo o Relatório de Joaquim Ribeiro de Matos, de 31 de dezembro de 1858, existiam aulas de primeiras letras em Paranaguá para meninos, cuja regência estava entregue ao padre Albino José da Cruz. *“O Padre Albino José da Cruz foi professor da segunda cadeira de primeiras letras na cidade, provido em janeiro de 1845..Em 1861, ainda como professor substitui Ricardo Augusto da Silva Rego no cargo de subinspetor da instrução pública de Paranaguá”* . (MUNHOZ 2012,p.62) O padre Albino Cruz lecionava em sua casa, apesar da falta de

espaço para atender os seus 92 alunos, conseguia desenvolver uma ótima aprendizagem, utilizando O método pedagógico simultâneo.

O método de ensino simultâneo consiste em uma proposta de organização do ensino que, assim como o método mútuo, prevê o controle do tempo, supõe a existência espaços adequados e materiais escolares específicos, define os agentes da ação educativa e prescreve os procedimentos didáticos. A criação do método de ensino simultâneo é atribuída a Jean Baptiste de La Salle. Ao criar o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, no século XVIII, La Salle propõe o modo simultâneo de ensino como uma alternativa ao ensino individual. (INÁCIO apud GAUDIO, 2010, p. 149).

O método simultâneo vinha de encontro à situação que se encontrava a instrução no Império, pois além dele controlar o tempo estimulava a relação professor e aluno. A adoção desse método era ideal para a realidade daquele momento em que havia precariedade de escola e de instrução, principalmente da educação das primeiras letras nas escolas públicas onde pouco se investia em virtude de ser esse nível de ensino voltado para as camadas populares. No entanto, o método era variável e dependia de cada professor e de sua experiência.

A respeito do assunto afirmava Zacarias de Goes e Vasconcellos, o primeiro Presidente da Província do Paraná em um relatório.

(...) no concurso do método individual, simultâneo, mútuo ou lancasteriano, misto, misto ou simultâneo, e outros, excusado é decidir-se a lei por um quando parece certo que a questão de método não passa de questão de cifras, dependendo inteiramente do número de alunos que podem frequentar a aula de sorte que, em certas localidades pode se adotar um, e em outras outros: uma escola de 15 alunos por exemplo não há de reger-se pelo mesmo método que aquele onde houver um número de 10 vezes maior.(1853-1854, p.18)

Zacarias Vasconcellos não via problema quanto à utilização de vários métodos ao mesmo tempo, pois em sua concepção, esses ficava a critério de cada professor, de sua qualidade e experiência; e, também, do número de alunos que ele atendia. Em 1856, a Província do Paraná apresentava 133 escolas e 2.432 alunos matriculados, sendo a maioria dos prédios alugados pelos próprios professores que pensando em diminuir suas despesas também moravam no local onde lecionavam, uma vez que às autoridades responsáveis pela instrução não se responsabilizava pelo aluguel dos prédios, acreditavam estes que essa era um encargo de quem ensinava e não das autoridades. Nesta mesma época surgiram escolas particulares em diferentes locais do interior da Província Paranaense, como nas

cidades de Antonina, Morretes, Castro, Guaratuba e Paranaguá.

A escola particular da família Toulouis embora surgida em Paranaguá transferiu-se para Curitiba devido as vantagens oferecidas pela Assembleia Provincial e o Presidente da Província Vicente Pires da Motta, através da Lei n.5 de 10 de abril de 1856, em que autorizava o governo a subsidiar anualmente no valor de 1.200\$000 à pessoa habilitada a se estabelecer na capital, um colégio para a educação das meninas. Esta decisão da Assembleia Provincial atraiu a madame Toulouis e suas duas filhas: madame Gabrielle Jeanne e madame Eugene Cadeac que ministrando curso de primeiras letras e segunda ordem (equivalente ao secundário), criaram na capital o “Collegio Francez de Meninas”.

Entre 1860 a 1870, com o aumento da população no Paraná, acentua-se o problema com a falta de mestres obrigando o então, Presidente da Província do Paraná Antônio Luiz Affonso de Carvalho a criar a primeira escola normal em Curitiba, em 1876. De acordo com a Lei n.238 de 19 de abril de 1870, o Presidente da Província do Paraná, Antonio Luiz Affonso de Carvalho, assim anunciava:

Faço saber a todos os seus habitantes que a Assembléa Legislativa Provincial decretou e eu sancionei a lei seguinte: Artigo 1- Fica instituída nesta capital uma escola normal para o ensino das pessoas de ambos os sexos que quiserem exercer o professorado da instrução elementar. (...) (1870, p.47 e 48).

Embora criada em 1870, a Escola Normal em Curitiba iniciou suas atividades em 1876. A principio, o magistério voltava-se apenas para os homens, porque à mulher cabia o papel dos afazeres domésticos e cuidar dos filhos, porém esse tipo de mentalidade foi mudada a medida da convivência das mulheres brasileiras com as dos imigrantes. As brasileiras ao observar que as mulheres dos imigrantes participavam ao lado do marido tanto no trabalho produtivo como também na educação dos seus filhos, elas passaram a reivindicar por sua inserção no magistério, Entretanto, a presença das mulheres no magistério foi aceita com ressalva do clero brasileiro que zeloso da moral, não permitia homens e mulheres frequentando o mesmo espaço, daí a adoção do sistema de revezamento em que uma semana frequentavam os homens e na outra semana as mulheres. Com a entrada dos imigrantes não católicos no Paraná essa resistência foi sendo quebrada, aparecendo às classes mistas, principalmente após a criação dos colégios particulares de confissão protestantes: metodista ou presbiteriano. (BERGER, 1984, p.168).

Ainda na década de 1870, os municípios paranaenses,

apresentam um ligeiro aumento de alunos, tanto nas escolas públicas como nas particulares, graças ao incentivo do Governo Imperial para o funcionamento das salas mistas. De acordo com o Presidente da Província Paraná Frederico J.C. de Araújo Abranches (1874):

Animado com os resultados de frequência e ensino nas escolas privadas, criou-se quatro escolas promíscuas (mistas), nas localidades de Guarapuava, Colônia Argelina, Colônia do Pilarzinho e em Paranaguá. Embora mistas, os horários de aula eram alternados, primeiro os meninos e, depois as meninas, não havendo convivência dos sexos, totalmente contrária aos padrões morais da época. Com isso, o governo economizava com a contratação de professores, pois, com a escola mista, o professor dobrava a jornada de trabalho, sem receber nenhum adicional. (p.25).

As escolas públicas criadas em várias das localidades do Paraná conviviam com precariedade e para o seu funcionamento, necessitando passar por reparos.

A respeito disso, afirma o Relatório apresentado pelo Presidente da Província do Paraná ABRANCHES . Segundo a Lei n.290 de 15 de abril de 1871.

Há escolas no interior, cujos trastes consistem em uma mesa e raros bancos adquiridos a expensas do professor e esses mesmos já reclamam pronta substituição. É também preciso fornecer crédito para a compra de livros e utensílios para os meninos indigentes (pobres). É verdade que a lei do orçamento vigente consignou para esse fim a quantia de 2.000Uooo, mas essa quantia, além de insuficiente, é absorvida pelas despesas com o expediente da Secretária da Instrução Pública. O corpo docente primário compõe-se de professores adjuntos e alunos mestres.

Com respeito ao investimento nas escolas públicas, manteve o Governo Provincial como norma, a política de repassar o mínimo de verbas para a sua manutenção, sendo que a maioria das despesas eram arcadas pelos professores que além de responsáveis pelo material didático contava com poucos recursos pedagógicos. Em razão das dificuldades, muitos professores preferiam abandonar o magistério ou então aposentar-se. Para substituí-los, havia a necessidade da realização de novos concursos, o que nem sempre acontecia com rapidez. Daí as medidas paliativas, como, por exemplo, a contratação de professores interinos e dos alunos mestres. Em Paranaguá, houve a contratação de alunos mestres quando da demissão da professora Dona Maria Benedito Cordeiro da escola pública que levava o seu nome, havendo a necessidade da realização de concurso para substituí-la. Porém como esse era um processo demorado, os alunos assumiam mesmo que interinamente a função de professor.

O período de 1870, politicamente, foi marcado pela manifestação do Movimento Republicano no Brasil. Entretanto, no Paraná, apesar do desencanto das suas elites com o Império, houve resistência por mudanças, isso influenciou na discussão Republicana na Província do Paraná que ocorreu somente em 1880 tendo como palco o litoral paranaense.

De acordo com CORREA (2009):

É no final do século XIX, é que uma singela movimentação republicana surgia na província, por meio de dois núcleos irradiadores: o litoral, principalmente Paranaguá, e Curitiba. Esse movimento foi muito fraco se comparado ao de outras províncias, o que indica o conformismo das elites locais com o regime monárquico. Reflexo dessa assertiva está no fato de os primeiros presidentes dos clubes republicanos dessas cidades terem vindo de fora: Guilherme Leite, presidente do Clube de Paranaguá, fundado em 1887, era pernambucano, e Eduardo Gonçalves, que estabeleceu o de Curitiba, em 1885, era paulista.

2.0- O Contexto Político e Econômico do Paraná no Período de 1880 a 1890 , e a criação e funcionamento das escolas públicas em Paranaguá.

Mesmo com a aproximação da República, o contexto político e econômico da província do Paraná entre 1880 a 1890, não alterou-se, permaneceu a tentativa de conservar as praticas tradicionais, como a relação entre Igreja e Estado. Na economia, ainda predominava uma produção agrário-exportadora, ligadas as atividades pecuária e da agricultura, beneficiando um pequeno grupo. Já em 1860, com a forte concorrência da Província do Rio Grande do Sul, muitos dos fazendeiros paranaenses viram se obrigado a se transferir para os centros urbanos, iniciando ali uma nova profissão. É neste instante que, De acordo com MACHADO (1963, P.19): “[...] firmava-se a supremacia comercial das cidades sobre a antiga economia auto-suficiente das fazendas e diminuiu o número de escravos”.

Para contornar a situação da falta de mão de obra na lavoura o Governo Imperial promoveu a imigração em 1865, quando milhares de imigrante de diversas nacionalidades entram no Brasil, especialmente no Paraná, estabelecendo colônias. Vivendo em grupos, procuravam conservar sua cultura original, sua vida social, para isso criaram diversas instituições, como: centro cultural, clubes e escolas. Essa última foi criada à medida que as dificuldades de seus filhos estudarem nas escolas públicas tornavam-se mais difíceis, o que os obrigou a criarem a denominadas escolas étnicas ou comunitárias.

O movimento republicano no Paraná iniciou na década de 1870, porém, ela se desenvolveu diferente de São Paulo e nem com o seu entusiasmo e vigor político. Durante esse período dois grupos sobressaem. O primeiro, o grupo rural dos Campos Gerais e o segundo grupo ligado à produção erva-teira de Curitiba e do Litoral Paranaense, sendo que esse último grupo ganha notoriedade após a Guerra do Paraguai (1864-1870), quando a produção da erva-mate expande tanto a nível nacional como para os países platinos, trazendo um novo alento a economia do Paraná. Em termos políticos, o agrupamento das elites paranaense se deu em torno de dois partidos: Conservador e Liberal Imperial.

Segundo CORREA (2009):

Os partidos Conservador e Liberal Imperial tinham sua composição social nessas elites erva-teiras e rurais, respectivamente. Os conservadores, por seu crescente econômico buscaram constituir o seu poder para além de interesses imediatos, e investiram na criação de um meio editorial mais complexo, com jornais, tipografia, etc. (p.139).

O Movimento Republicano tomou impulso a partir de 1888, quando Vicente Machado muda da Bahia para Paranaguá e abraça a causa republicana, pregando a necessidade de haver uma descentralização administrativa do Governo Imperial, concedendo as Províncias maior autonomia. Sobressaia naquele momento como principal porta voz dos Republicanos os jornais “A República” e o “Livre Paraná”, além dos Clubes Republicanos, fundados tanto em Curitiba como em Paranaguá, entre 1885 e 1887. A Monarquia que até então contava com a simpatia das elites brasileira, foi aos poucos perdendo fôlego, motivados por vários fatores apontados por WACHOWCZ, (2001);

Vários fatores facilitaram a difusão das ideias republicanas: a velhice do monarca, o isolamento da monarquia brasileira, que era única na América do Sul e a indiferença com que os grandes proprietários de terras passaram a tratar a Monarquia, após 13 de maio de 1888, quando ocorre a abolição da escravatura que os prejudicou sensivelmente. Por essas razões, explica-se o fato de não existir praticamente qualquer reação da população ao novo regime; o povo paranaense permaneceu indiferente a República...(p.163 e 164).

Assim como nas demais províncias brasileiras, a categoria povo inexistia na visão das elites imperial, daí a sua não participação tanto na política como na estrutura da divisão de poder. O povo deste período é formado pelos elementos da classe burguesa comercial e industrial, diferente da ideia de que hoje consideramos povo. A Província do Paraná em 1875, passava por mudanças em razão da industrialização. Durante esse período novas

técnicas são introduzidas no campo atingindo a indústria da erva mate. A industrialização trouxe alentos a economia oferecendo novas oportunidade de empregos. Muitos daqueles que ganhavam a vida como professor, buscaram profissões mais rentáveis. Esta situação abriu espaço para que as mulheres atuassem como professoras, ocupando algumas cadeiras/escolas, principalmente entre 1884/1885, quando aumenta o efetivo de professoras.

Segundo o relatório apresentado a Assembléia Legislativa do Parana no dia 15 de fevereiro de 1877 pelo Presidente da Província Adolfo Lamenha Lins:

Havia em Paranaguá neste período escolas públicas de terceira entrance do sexo masculino. Na Primeira Cadeira havia 132 alunos matriculados e 100 frequentando. Na segunda cadeira 81 alunos matriculados e 41 frequentando. Na terceira cadeira 38 alunos matriculados e 10 frequentando. O total de alunos matriculados é de 251, frequentando, 151. Nas escolas públicas de terceiras entrance do sexo feminino. A primeira cadeira havia 63 alunos matriculados e 31 frequentando. A segunda cadeira 54 alunos matriculados e 39 frequentando. A terceira cadeira 60 alunos matriculados e 48 frequentando. Perfazendo 179 alunos matriculados e 118 frequentando. (p.65).

As escolas públicas ofereciam ensino gratuito e obrigatório para os alunos, os que funcionavam no período noturno voltava-se para os alunos trabalhadores (imigrantes), escravos ou seus filhos.

Em 10 de abril de 1872, José Cleto da Silva após consulta aos proprietários dos respectivos escravos abria uma escola noturna em Paranaguá visando a instruí-los nas primeiras letras e escritas.

Illmº Snr.

Desejando eu, servindo-me dos exiguos meios de que disponho com uma tão fraca intelligencia, suppridas apenas pela boa vontade, faser com que seja a instrucção primaria partilha de todos nesta cidade, e contando nesse empenho com o valioso auxilio de V. S^a, como digno chefe de um dos mais importantes ramos do serviço publico, tenho a distincta honra de pedir a V. S^a que se digne de conceder-me licença para abrir eu uma escola nocturna, na mesma casa em que funciona a diurna sob minha direcção, na qual possão receber os rudimentos da instrucção aquelles de nossos irmãos, que infelizmente trasem na frente o aviltante sello da escravidão, e cujos senhores nisso consintão. Reitero os protestos de minha estima e consideração à pessoa de V. S^a, que Deos Guarde. Escola da 1^a Cadeira do ensino primário de Paranaguá, 10 de Agosto de 1872. Ilmº Senr. Dr. João Franco de Oliveira e Sousa. M. D. Inspector Geral da Instrucção Publica

Entre 1872 a 1876, duas escolas noturnas foram criadas em Paranaguá. A primeira, a do professor José Cleto da Silva (1872), a segunda, a do Dr. José Arthur de Murinelly que, juntamente com o professor José Cleto da Silva (1876), abria suas portas com objetivo de instruir os escravos e também, os homens livres e imigrantes. Em 1887, criava-se em Paranaguá a Escola particular de Dona Elisa Bentim de Lacerda e de João Correa de Freitas ambas subvencionada pelo governo.

De acordo com o Relatório apresentado à Assembleia Provincial do Paraná em 1882, pelo Presidente da província Sr. Dr. Carlos Augusto Carvalho, a respeito da educação das crianças, no qual afirmava:

Educar as crianças em um meio, em que, intervindo o sentimento do bello possão conter him hábitos de ordem, limpeza, atenção e economia, e aumentar ao mesmo tempo a frequência das escolas e assentar a instrução popular em base larga e sólida. Funcionando em edifícios impróprios como casa e de educação, as escolas contrarião preceitos que, despresados, anulão a influencia moral e social da instrucção pública, produzindo duplo e funesto resultado de mesquinhar o espirito das crianças e inocular o tédio, o aborrecimento no professor. (p.108 e 109).

Com esta afirmação, alertava o Presidente da Província do Paraná para os cuidados que deviam ter com a escola e com educação primária, estando às mesmas abandonadas pelas autoridades e colocadas em segundo plano quando deveria ser a mola propulsora que instruísem e alavancassem o espirito civilizador nos homens. Alertava ainda Carvalho, a necessidade do despertar nos alunos do hábito de limpeza, da ordem e cuidado com a frequência escolar, uma vez que por falta de hábitos muitos alunos abandonavam a escola por não acreditar na sua importância. Carvalho também alertava as autoridades da necessidade de investir mais na educação das províncias, principalmente na do Paraná, que devido à falta de recursos estabelecia parcerias com particulares e municípios para construção de escolas.

A respeito desse acordo foi apresentado um Relatório à Assembléia Legislativa do Paraná pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Joaquim D' Almeida Faria Sobrinho em 1887.

Em parceria com particulares, vilas e municípios foi construídas duas escolas em Antonina, uma em Paranaguá e uma em Guarapuava. Em Paranaguá, as obras do edifício projectado para uma das escolas no terreno doado em 1883 pelo patriota e venerando o Sr. Visconde de Nacar se achão em andamento desde 24 de julho último.(p.109).

Representantes das elites paranaenses convencidos de que o desenvolvimento e progresso somente seriam alcançados através de parcerias, contribuíram doando terreno para a construção de escolas pública, ou mesmo contribuindo para compras de materiais pedagógicos cumprindo assim o seu dever patriótico.

Em 1888,, portanto véspera da República, novas medidas foram tomadas pelo Presidente Provincial com o intuito de reorganizar o ensino público provincial, entre elas, a formação de uma comissão especial criada com intuito de promover uma análise de supressão das subvenções às escolas particulares e a criação de novas cadeiras, como: Geografia, História, Ciências naturais, Física e Química.

Promovia-se também em 1888, uma análise da situação da instrução pública do Paraná, concluindo que as verbas a ela destinadas absorviam mais de um terço das rendas provinciais com insignificantes resultados. Para que melhorassem esta situação, havia necessidade de empreender reformas e modernizar o ensino a partir de algumas ações, como a promoção da laicização da escola, a permissão simultânea ao ensino oficial livre e a promoção de reformas com intuito de organizar o sistema educacional até então, funcionando de maneira caótica e desorganizando, com a criação de poucas escolas que não atendia a demanda.

Consideração Final.

A educação em Paranaguá foi se organizando à medida que desenvolvia a economia no Paraná, o que abriu possibilidade a ascensão social de suas elites, principalmente daquelas ligadas aos setores agropecuário e comercial. Ao ostentar essas condição passam a se preocupar em obter instrução para seus filhos e, também a se interessar pela política, principalmente no que dizia respeito a emancipação da comarca da Província de São Paulo. Fato esse que se concretiza em 1853. É durante este período que inicia a organização administrativa e política da Província do Paraná, sendo nomeado como primeiro Presidente da Província Zacarias Goes de Vasconcellos

A primeira escola criada em Paranaguá data de 1708. Portanto, antecede ao período da emancipação do Paraná e ocorre após a solicitação de seus moradores junto à Câmara do Município de Paranaguá para que negociasse com a Companhia de Jesus a vinda de jesuítas no intuito de fundar escola de ensinamentos das primeiras letras e ensinos religiosos. A consolidação do Colégio Jesuíta deu-se apenas em 1741, funcionando por pouco tempo, uma vez que por ordem do Marques

de Pombal todos os colégios, seminários e missão deviam ser extinta até 1759, atendendo a Lei Régia estabelecida por D. José I

Embora Pombal tenha criado as aulas avulsas ou régias, o seu funcionamento em Paranaguá ocorre em 1783, quando então foi registrado duas aulas régias de primeiras letras e uma aula de Gramática Latina. A criação de escolas em Paranaguá antecedeu as de Curitiba que data de 1789 e 1791, demonstrando com isso a importância desse povoado naquele momento, quer pela extração do ouro, quer pela busca de outros minérios, ou mesmo pela produção de erva mate.

Em 1840, Paranaguá foi elevada a categoria de cidade, graças a condição econômica ostentada, o que veio lhe permitir a criação de mais cadeiras de instrução públicas assim como criação de escolas para meninas, sendo uma pública e outra particular. Paranaguá por ser uma cidade visitada por muitos estrangeiros devido a presença do porto, cedo teve despertado o espírito civilizador, o que lhe permitiu fundar Clube Literário, Escola para meninas, etc.. Um dos graves problemas desse período foi a falta de mestres uma vez que a escola normal somente começou a funcionar no Paraná em 1876. Para contornar a situação de falta de mestres esta situação tanto Paranaguá quanto as demais localidades utilizavam de alunos-mestres, porém, pela lei da época, o seu número não podia exceder ao de professores e a sua atuação somente se dava na ausência dos professores ou quando esse aposentasse.

O período de 1865 a 1870, foi marcado por quatro grandes acontecimentos. Pelo debate sobre a emancipação dos escravos e a indenização dos proprietários; pela entrada dos imigrantes e a criação das escolas étnicas e pelo fortalecimento do Movimento Republicano no Brasil, que no Paraná deu-se de forma mais contida, devido ao desinteresse das suas elites que, embora descontente com o Império resistia às mudanças. Somente as vésperas da Proclamação da República (1889) é que as elites se comprometem com a causa. Dentro do ideário republicano a educação aparece como principal bandeira de mudança que objetiva erradicar a ignorância através da difusão da instrução; preparar os cidadãos para o exercício de uma profissão, dando a ele uma identidade enquanto indivíduo. Para que isso fosse possível foi necessário promover reformas políticas

Referência Bibliográfica.

CARNEIRO, Milton. *Paranaguá*. Curitiba, 1964.

CARNEIRO, David. *Galeria de Ontem*. Curitiba, Paraná: Editora Vanguarda, 1963.

FREITAS, Waldomiro F. *História de Paranaguá. Das Origens à Atualidade*. Paranaguá: Instituto Histórico Geográfico do Parana. 1999

KUBO, Elvira M. *A Legislação e a Instrução Pública de Primeiras Letras na 5. Comarca da Província de São Paulo*. São Paulo: USP, 1987.

MUNHOZ, Fabiana Garcia. *Experiência Docente no século XIX. Trajetórias de professoras de Primeiras Letras da Quinta Comarca da Província de São Paulo e da Província do Paraná*. São Paulo: USP. (Tese de Mestrado em Educação), 2012.

OLIVEIRA, M.C.M. *O Ensino Primário na Província do Paraná*. 1853-1889. Curitiba. Biblioteca Pública do Paraná. SECE, 1982.

PARANA, *Relatório do Presidente da Província do Paraná, Conselheiro Zacarias de Goes Vanconcellos na Abertura da Assembleia Provincial em 15 de julho de 1854*. Curytiba: Typografia Paranaense de Candido Martins Lopes, 1854

PARANA. Relatório Apresentado à Assembléia Provincial do Parana, pelo Sr. Dr. Carlos Augusto Carvalho. Curytiba: Tipologia Dezenove de Dezembro de 1882.

_____. Relatório Apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná no dia 15 de julho de 1889 pelo Presidente da Província Conselheiro Jesuino Marcondes D’ Oliveira e Sá. Curytiba: tipografia Dezenove de Dezembro. Rua Dr. Westhalen. 1889.

PARANA. Relatório do Presidente Provincial do Parana. Dr. Federico José Cardoso de Araujo Abranches à Assembléia Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1874. Curytiba: Typografia da Viuva Lopes, 1874.

PARANA. Relatório Apresentado à Assembléia Legislativa do Parana no dia 15 de fevereiro de 1877. pelo Presidente da Provincia Adolfo Lamenha Lins. Curytiba: Typografia da Viuva Lopes. 1877.

PARANA. Relatório Apresentado à Assembléia Legislativa do Parana pelo Presidente da Província o Exmo. Sr. Joaquim Almeida Faria Sobrinho. Curytiba: Typografia da Gazeta Paranaense. 1887.

PARANÁ, *Falla com que o Sr. Balbino Candido da Cunha Presidente da Província do Paraná abriu a Primeira Sessão Legislativa da Assembleia Provincial no dia 21 de julho de 1889*. Curytiba, Typografia da Gazeta Paranaense, 1888.

PARANAGUÁ. Camara Municipal. *Ofício Relatando a Situação do Ensino em Paranaguá*. Vila Paranaguá. 22 de janeiro de 1831: In: Ofícios Diversos de Paranaguá. Ano 1830-1832. Lata 340. Ordem. 1135.

PRIORI, Angelo. Et.al. *A Emancipação Política do Paraná. História do Paraná. Século XIX e XX*. Maringá: EDUM. 2012. RIBEIRO FILHO, Anibal. *História do Club Literário de Paranaguá*. 1872-1972. Um século de Tradição, Cultura e Arte. Paranaguá. Edição Especial. Gráfica Antonio J.S. lobo Neto, 1972.

_____. *Paranaguá na História de Portugal suas relações com a Monarquia Portuguesa* Paranaguá, Paraná: Instituto Histórico e Geográfico do Parana.. 1967.

SAINT, Hilaire Auguste. *De viagens pela Comarca de Curitiba*. Curitiba: Fundação Cultural. 1995. (Coleção Farol do Saber).

SANTOS, Antonio Vieira dos. *Memória Histórica de Paranaguá*. Curitiba: Vicentino. 2004.

TRINDADE, Maria de Castro. ANDREAZA, Maria Luiza. *Cultura e Educação no Paraná*. Curitiba. SEED. 2004.

TRAMUJAS, Alceo. *História de Paranaguá*. Dos Pioneiros da Cotinga à Porta do Mercosul no Brasil Meridional. Curitiba. Impresso no Brasil. 1960.

VIANA, Manoel. *Paranaguá na História e na Tradição*. Paranaguá. Publicação do Conselho Municipal de Cultura. Órgão da Prefeitura Municipal de Paranaguá, 1976.

WACHOWCZ, Ruy. *História do Paraná*. 9 edição. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001.

WERNECK, Maria da Luz Portugal. *História da Educação no Paraná*. Curitiba: Edição particular, 1978.

.

.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

**BIBLIOTECA DA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES: UM OLHAR
SOBRE A SUA CONSTRUÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA (2016-2015)**

VIVIANE BELIZARIO DE FREITAS GUINOSI

UNINOVE, vivi_freitas13@yahoo.com.br

CARLOS BAUER DE SOUZA

UNINOVE, carlosbauer@uninove.br

RESUMO

O presente artigo é fruto de algumas incursões realizadas na Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes. O objetivo inicial do artigo foi o de procurar reconstruir o seu processo histórico e realizar a descrição do seu acervo, constituído de livros, teses, dissertações, jornais, periódicos e vídeos. Dando especial atenção a sua videoteca. Justificamos a importância de estudar a biblioteca tendo em vista ser esta parte ativa do constructo de uma das escolas mais importantes de formação política do país, qual seja: a Escola Nacional Florestan Fernandes. Além de constatarmos que não existe nenhum estudo sobre a biblioteca realizado até o momento, consideramos ser relevante a preservação de sua memória, pois, significa contribuir com os interessados em estabelecerem a compreensão crítica de um dos movimentos sociais dos mais significativos do Brasil e da América Latina na contemporaneidade, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o grande responsável pela sua idealização e construção. Para a coleta das informações, atinentes ao presente estudo, lançamos mão da pesquisa de campo, nas quais tivemos acesso aos documentos existentes, ao sistema de catálogo dos acervos e a realização de entrevistas com responsáveis pela biblioteca da ENFF. Ao descrevermos sua história e os itens que o compõem, sobretudo, o da videoteca, realizamos algumas considerações e uma breve análise desse acervo.

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada na Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes. Seu objetivo central foi o de procurar reconstruir, de maneira sucinta, alguns aspectos da história desse espaço e conhecer a composição de seu acervo, que se mostrou constituído de teses, dissertações, livros, periódicos, jornais e vídeos. Para atingir tal intento, realizamos três visitas à biblioteca, nas quais nos foram disponibilizados documentos referentes a sua construção física, documentos de implementação do sistema

Alexandria On Line⁹² e informações sobre o envolvimento da biblioteca com a comunidade do entorno.

O interesse por pesquisar a biblioteca surgiu por meio das interlocuções acadêmicas próprias das atividades da iniciação científica, por nós efetivadas, e da visita realizada na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), no ano de 2015, quando essa foi intermediada pelo Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (GRUPHIS), da Linha de Políticas Educacionais (LIPED), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) que já vinha, desde anos anteriores, desenvolvendo pesquisas no interior da escola.

Ao conhecer a Escola Nacional Florestan Fernandes de perto aguçou o nosso interesse em conhecer o acervo da biblioteca e compreender como o seu espaço tinha sido pensado e construído historicamente. A partir desse momento decidimos estudar a biblioteca, porém iniciamos a pesquisa pela videoteca, o que não nos impede de darmos sequência na pesquisa em sua totalidade em outro momento. Após delimitado o nosso objeto, surgiram as seguintes questões: O que existe em seu acervo? Como se deu seu processo de construção?

Para dar conta dessas questões lançamos mão da pesquisa de campo, que nos deu plenas condições de verificar todo o seu acervo. Em uma dessas visitas observamos que seu espaço é composto por: quantidade de prateleiras, seções, tamanho das prateleiras, espaço para estudo dentro da biblioteca, quantidade do acervo, como é utilizado, por quem, quais as pessoas responsáveis pelo espaço, como se dá essa organização.

Além disso, outras informações foram coletadas mediante conversas informais realizadas com coordenadores da biblioteca durante as visitas. Com base nas informações colhidas apresentamos esse detalhamento descritivo responsável pela análise realizada.

Para sustentar nossa pesquisa consultamos autores que se dedicaram a estudar o MST e os processos políticos, sociais e educacionais em que ele está inserido. São eles: BAUER (2009), VENDRAMINI (2000), CALDART (1997), GOHN (1994), MORAES (2015), ENFF(2007) os cadernos de estudos⁹³ produzidos pela ENFF, e demais autores que nos deram base teórica para compreender a Biblioteca da ENFF numa perspectiva histórica

⁹² O sistema da biblioteca Alexandria On Line é um sistema que comporta vários acervos de diferentes bibliotecas não só o da ENFF, comportando atualmente o site da biblioteca da prefeitura de São Paulo.

⁹³ Os cadernos de estudos da ENFF são materiais produzidos pela escola que tem como um de seus objetivos “abordar temas que, apesar da sua diversidade, estejam relacionados ao processo de formação de quadros”. (ENFF, pg. 9, 2007). Outra proposta desses cadernos de estudo é preservar o que aconteceu em eventos, palestras e cursos da ENFF, através do registro.

podendo assim chegar há algumas considerações sobre o papel que a biblioteca exerce no interesse dessa escola.

Compreendemos que é importante estudar a biblioteca da ENFF por se tratar de um espaço que faz parte de uma das mais importantes escolas de formação política do país, pensada e criada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Movimento esse que ao longo dos anos vem travando lutas constantes pela distribuição justa da terra no Brasil, com grande apressa pelas questões culturais que são inerentes ao processo de formação humana.

Consideramos importante o desenvolvimento do presente estudo, entre outras coisas pelo fato de não termos encontrado quaisquer tipos de pesquisas ou mesmo ensaios acadêmicos versando sobre o papel dessa biblioteca para o pleno e satisfatório desenvolvimento das atividades escolares na instituição estudada. De fato, encontramos apenas algumas pesquisas sobre aspectos mais gerais da ENFF e nenhum versando sobre a especificidade de sua biblioteca. Consideramos de suma importância a reconstrução da biblioteca, numa perspectiva histórica, o que poderá propiciar a preservação da sua memória. O que, no nosso entendimento, também deverá contribuir na elaboração de novos estudos sobre o tema e para pesquisas vindouras na área da ciência humana e sociais.

O presente artigo é composto por três seções e as considerações finais, apresentando os seguintes subtítulos:

1. A Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes: resgatando sua história.
2. A Biblioteca: suas características descritivas.
3. O acervo de vídeos da Escola Nacional Florestan Fernandes.
4. Considerações finais.

Nesses subitens, acima descritos, trouxemos o substrato do estudo realizado. Nos quais no primeiro subtítulos “A Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes: resgatando sua história”, desta sorte foram formulados alguns aspectos de construção da história da biblioteca, preocupados com o seu desenvolvimento, desde a sua inauguração, passando pelos seus objetivos mais gerias e qual é a situação passados pouco mais de 10 anos da inauguração.

Na segunda seção “A Biblioteca: suas características descritivas” procuramos realizar uma descrição pormenorizada desse recinto que pudesse favorecer uma melhor aproximação do objeto do nosso estudo para os leitores. Assim foram descritas suas prateleiras, as

características mais gerais do acervo, o que pode ser realizado mediante as observações durante as visitas e outras especificidades percebidas no ambiente.

Na parte final do artigo, intitulado “O acervo de vídeos da Escola Nacional Florestan Fernandes, procuramos realizar uma apreciação do conjunto de materiais videográficos disponíveis na biblioteca. Nesse momento nos foi facultado compreender que seus títulos e temáticas são pensados e projetados como um importante ponto de apoio didático e pedagógico para o desenvolvimento dos cursos que são realizados na escola.

Com base nesse percurso nos foi possível produzir algumas análises e as considerações finais motivadas pela pesquisa realizada.

1.A biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes: resgatando sua história

O dia 5 de agosto de 2006, foi um dia de suma importância para todos aqueles que, há muitos anos, vinham batalhando e discutindo a criação da “tão desejada” biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes⁹⁴. Numa solenidade que contou com a presença de militantes do MST e de inúmeros apoiadores da ENFF, se produzia um ato político educacional que nos pareceu de fundamental importância de ser registrado, contextualizado e analisado ao longo dessas páginas.

Já passado um ano da inauguração da Escola, finalmente mais uma fase do seu processo de construção se concretizava com a inauguração da biblioteca. Foi um evento de muita distinção e de um importante peso político, que contou com a presença de Paulo Eduardo Arantes, professor de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e da ENFF; Antonio Candido, professor Emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP; Heloísa Fernandes, professora de Sociologia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP e da ENFF; João Pedro Stedile, membro da direção nacional do MST; Adelar João Pizetta, assessor e amigo pessoal de Florestan

⁹⁴ A Escola Nacional Florestan Fernandes esta situada na cidade de Guararema em um terreno com 120 mil m², com três salas de aula que comportam 200 pessoas, um auditório, dois anfiteatros, uma biblioteca, uma ilha de edição, uma laboratório de informática, além de quatro blocos de alojamentos, refeitórios, lavanderia, estação de tratamento de esgoto, horta, arvores frutíferas, um espaço de cultura, quadra multiuso coberta e um campo de futebol com gramado que será melhor estruturado em breve, pois a ENFF acabou de fazer uma campanha na internet para arrecadar fundos para melhorar o espaço para os educandos. A escola conta com uma brigada com cerca de 42 trabalhadores que contribuem com o funcionamento da escola.

Fernandes; Marcia Camargos, jornalista, historiadora e uma das fundadoras da Sociedade de observadores do Saci (Sosaci); Rosana Fernandes, membro do Setor de Educação do MST, entre tantos outros apoiadores das iniciativas culturais e educacionais desse movimento.

No momento de sua fala, o professor Antonio Candido apresentou aos presentes a discussão sobre a importância do livro e da literatura para a formação e humanização das pessoas. Ele a denominou de “O direito à literatura”, como sendo uma necessidade básica e fator indispensável da humanização. Nesse aspecto, inclusive, é bom lembrar que, para o MST, a literatura é vista como um direito tão importante quanto qualquer outro que faz parte da luta do movimento, conforme, inscrito em seus documentos, “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção, enquanto construção”. (ENFF, 2007, p. 31) .

Essa reflexão sobre o papel do livro no cotidiano foi tema recorrente nas palestras apresentadas no dia da inauguração da biblioteca. Sobre essa questão, o professor Paulo Eduardo Arantes, em seu “O recado dos livros”, nos lembrou da importância que esse tema tem para o MST, claramente, afirmando que “nenhum outro movimento social no Brasil levou a instrução e o livro tão a sério como o MST”. (ENFF, 2007, p. 16)

O professor ainda ressaltou que o imperialismo trouxe uma desvalorização para aspectos da leitura, já que traz a ótica capitalista que envolve todos em sua engrenagem. Já os livros teriam um papel contrário a esse cenário já que para Arantes o recado que os livros trazem deve ser apaziguador. Sendo assim, ele ainda enfatiza que “no retrato humanista da biblioteca civilizadora interessa no momento encarecer, na sempre afinidade entre ler e estar sentado, quieto e absorto, a imobilidade que acalma...” Momento esse de pausa para a reflexão que nos é tirado dia após dia. (ENFF, 2007, p. 17)

Outras participações no dia da inauguração ressaltam a importância do passo dado pela ENFF como a construção da biblioteca. Na sua fala de apresentação Pizetta menciona como isso é importante na formação de novas consciências e na formação dos quadros do MST. (ENFF, 2007)

A construção da biblioteca vem ao encontro com o pensamento do MST que entende que a luta não é só pela terra, mas, sim, por melhores condições de vida e isso só se torna possível com medidas de formação para uma compreensão da história e das lutas necessárias.

O MST entende que a educação é fundamental na sua luta, pois compreende que para o trabalhador ter condições mínimas com qualidade de vida, só a terra não lhe basta sendo fundamental também o acesso a bens culturais e a educação. (BAUER, 2009)

A educação sempre foi um ponto muito importante para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra que estimula em seus assentamentos e acampamentos uma educação libertadora e revolucionária mesmo que os assentados não tenham essa percepção a princípio. (BAUER, 2009) Portanto, compreender a importância da educação e a importância que os livros têm nesse processo faz com que uma biblioteca de uma escola de formação política como a da ENFF assuma uma posição importante nesse processo de formação dos quadros que o MST tem desde os acampamentos, passando pelos assentamentos e ficando evidenciado nos esforço para concretizar essa educação libertadora mencionada por Bauer (2009).

Heloísa Fernandes, filha de Florestan Fernandes, também participou da inauguração da Biblioteca da ENFF. Em suas palavras, se dedicou a homenagear Antonio Candido ressaltando que ele é um dos patronos da escola. Ela em sua fala fez uma homenagem ao professor Candido contando para todos os ouvintes alguns momentos importantes de sua trajetória de vida.

Stedille agradeceu diversas forças que se juntaram para que o evento pudesse acontecer e frisou a importância da educação para o MST. (ENFF, 2007, p. 74)

Da data de sua inauguração até os dias de hoje, foi possível perceber através da pesquisa que os passos para a sua consolidação vem ganhando corpo a cada dia, por meio do papel que a biblioteca ocupa no decorrer da vida da ENFF (por meio de seus variados cursos de formação) .

Entende-se que o processo de formação histórico da Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes nos faz compreender um pouco mais de perto o como é pensado o processo de formação política do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Um movimento social que tem sua imagem criminalizada por setores da burguesia, inclusive pela mídia. Portanto, todo o esforço que se faz para olhar os espaços criados pelo MST como o da Biblioteca Nacional Florestan Fernandes é uma forma de contribuir na sua luta. É o que fica explícito nos escritos de FREITAS (2006),

O MST é um dos movimentos sociais mais conhecidos pela sociedade e também um dos mais discriminados. Esse fato está relacionado com os interesses da classe burguesa que são as donas dos veículos de

comunicação e que acabam passando uma imagem negativa do movimento para o público. (FREITAS, 2006, p. 34)

Ao longo de nossos estudos, pudemos verificar que a influência da mídia no processo de criminalização do movimento é constante e intenso, portanto, criar mecanismo que fortaleçam atitudes como as da biblioteca contribuem na formação dos quadros dos movimentos sociais e, conseqüentemente, para o avanço das suas lutas.

Há de se dizer, mais uma vez, que existem alguns estudos sobre a própria Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), mas, nada foi encontrado, pelos menos, nos meios acadêmicos, sobre a importância e o processo de formação de sua biblioteca. Ocorre que, para nós, ao procurar compreender a importância da educação na luta do MST, reconhecemos que instâncias de preservação e cultivo do uso do patrimônio cultural que a humanidade produz é um dos mais eficazes instrumentos dos que lutam pelo fim da exploração das camadas subalternizadas da população, pela igualdade de oportunidades e pela socialização da riqueza na sociedade brasileira.

1. A Biblioteca: suas características descritivas

A Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) conta com acervo catalogado de 40 mil exemplares de livros, e ainda cerca de mais uns 20 mil que estão esperando para ser catalogados. Recebe doações de materiais constantemente e torna-se muito difícil manter todo o material registrado, pois faltam pessoas para realizar o trabalho. Atualmente são três trabalhadores: Maria Emilia, Ronaldo Ernandes e Marcelo Augusto dos Anjos que se intercalam, em suas dependências, e vão fazendo esse trabalho de catalogação no dia a dia conforme o tempo disponível. Essas informações nos foram passadas por militantes responsáveis pela biblioteca durante as nossas incursões pela ENFF.

Nessas visitas tivemos acesso a todo o acervo da biblioteca bem como ao sistema de informação da biblioteca. Registre-se que, foi através da nossa pesquisa de campo, que se tornou possível fazer a coleta das informações que serão apresentadas ao longo desses escritos acadêmicos.

As dependências bibliotecárias são compostas por 22 prateleiras de 2m de comprimento por 7 metros de altura com 7 divisões para livros, um balcão de atendimento com um computador, algumas mesas ao fundo que seriam para leitura dos livros, entretanto, atualmente estão cheias de livros para serem catalogados.

O recinto ao qual nos debruçamos e demos uma maior atenção foi o destinado ao acervo de vídeos, por se tratar de um de nossos objetivos. Foi possível verificar que tais dependências contam com 6 prateleiras de 1 metro de largura por 2 de altura com 8 divisórias. Sendo que o acervo tem 1518 vídeos, mas com várias cópias do mesmo título, pois a biblioteca possui uma ilha de edição e toda vez que recebem a doação de um material são feitas algumas cópias para que fiquem à disposição dos alunos e demais interessados a terem acesso ao acervo. Os vídeos originais ficam guardados para que possam ser reproduzidos futuramente no caso de alguma necessidade.

Foi observado durante o levantamento de dados que a biblioteca possui um piso superior onde estão disponíveis 14 mesas com um metro de largura, todas elas organizadas em forma de quadrado com cadeiras para a pesquisa e leitura do material da biblioteca. Também foi encontrada no interior da biblioteca outra mesa em torno de 3 metros largura com cadeiras, e prateleiras com livros ainda não catalogados, uma prateleira e um arquivo destinado a matérias de revistas e jornais, entretanto, esse material ainda não foi catalogado.

Quando estávamos no interior da biblioteca teve algo que nos chamou a atenção, a presença da bandeira do MST em ambos os ambientes. A biblioteca é decorada dessa maneira, o que nos leva a reconhecer a afirmação do MST a todo o tempo, significando a tradução da constante luta pela reforma agrária.

Sobre o controle de empréstimos dos livros identificamos que eram registrados em um livro ata. Após o ano de 2012, a biblioteca recebeu como doação o programa Alexandria On Line que passou a fazer parte do processo de consulta e empréstimo. No momento de implantação do programa ocorreram oficinas de capacitação para membros da brigada⁹⁵ que estavam na ENFF naquele período com o intuito de que esses multiplicassem o conhecimento para os alunos que passassem pelos cursos da Escola Nacional Florestan Fernandes e assim pudessem contribuir na biblioteca no tempo educativo trabalho⁹⁶ que é de 1 hora e meia por dia.

Não se tem nos registros da Biblioteca da ENFF as datas de quando os vídeos foram doados e de como foi construído seu acervo, pois ao receberem doações diariamente eles não conseguem fazer esse controle. Mas muitos dos vídeos são trazidos por palestrantes que

⁹⁵ Brigadas são as equipes de trabalhadores da escola.

⁹⁶ Tempo trabalho, é um tempo educativo no qual o aluno da escola trabalha na ENFF um período de 1 hora e 30 minutos por dia, contribuindo na manutenção da escola.

utilizam em sua palestra e depois fazem a doação para a escola. Entretanto, esses registros não se tornam fundamentais no processo de estudo da biblioteca.

2. O acervo de vídeos da Escola Nacional Florestan Fernandes

Com o intuito de alcançar um dos objetivos do presente artigo, segue nas seguintes linhas a descrição e breves análises dos vídeos existentes no acervo da biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes.

O acervo conta com 1518 vídeos para empréstimos, entretanto há muitos títulos com várias cópias, sendo em número de títulos diferentes existem uma variedade com 900 vídeos. Ao analisar os títulos disponíveis percebemos a preocupação que a biblioteca tem com a seleção do material disponível para os alunos dos cursos da Escola Nacional Florestan Fernandes. Essa informação verificada durante o estudo também nos foi confirmada por uma das coordenadoras da biblioteca em conversas informais durante uma visita.

Após verificarmos título a título constatamos que existem poucas produções da indústria norte americana de cinema, sendo a grande maioria títulos infantil. Esse conteúdo pode ter relação com a ciranda Saci Perere⁹⁷, um espaço infantil destinado as crianças, para que seja resolvida uma questão que interfere na militância feminina que precisa de um espaço no qual possa ser possível deixar seus filhos nos momentos de formação.

Constatamos também que existem muitos títulos cuja preocupação se assenta na formação para o trabalho no campo. Há uma preocupação em compreender seu trabalho também de uma perspectiva teórica para poder desenvolver a ação pratica. A compreensão da história dessa luta e a história do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, mas não se esgota nisso. Há também um aprofundamento em temas e técnicas que contribuem em um trabalho mais qualificado. No material que tivemos acesso foi possível verificar que são vídeos produzidos pelo próprio movimento para a formação e também existem muito títulos produzidos sobre o movimento. Portanto, há uma preocupação constante em fundamentar a pratica e assim conseguir uma melhor condição de trabalho que não pode ser só braçal, mas pensado, planejado. Entende-se que esses vídeos contribuem nesse objetivo de aprimoramento do trabalhador.

Além dos vídeos com o foco no trabalho, outra preocupação recorrente verificado no acervo é a preservação da memória da ENFF. Com títulos que relatam a construção da Escola

⁹⁷ A Ciranda Saci Pererê é um espaço dentro da ENFF destinado as crianças para que as mulheres tenham as mesmas condições de participar das atividades que os homens possuem.

Nacional Florestan Fernandes e de sua biblioteca são fundamentais nesse processo de preservação.

Os vídeos do acervo da biblioteca são utilizados principalmente pelos alunos quando estão em curso. Os vídeos podem ser solicitados para serem assistidos como parte integrante da formação como também no *Tempo Cultura*, que também é um *Tempo Educativo* utilizado na pedagogia do movimento.

A preocupação em contar a história da América Latina é notada com títulos⁹⁸ com enfoque na história desses países. Por meio desses filmes é possível compreender um pouco da história do Chile que com Salvador Allende passava por um momento de governo que tinha como bases preceitos não imperialistas.

Para Bauer é fundamental a valorização da história “na busca da superação desse processo de vigência da falsa consciência e da construção da consciência política e de sua capacidade de organização. As políticas educacionais do MST primam pela valorização da história, da cultura, dos símbolos e da mística dos que lutam pela terra” (2009, p.127).

Foi verificado por meio das análises do acervo de vídeos que os títulos que trazem a história da América Latina tem um viés diferente do que encontramos na mídia burguesa. Pois os filmes e documentários tem a ótica de personagens que lutaram por questões sociais que vão contra interesses imperialistas. Esse acervo certamente traz contribuição na formação desses movimentos sociais ao discutir muitas vezes a história por outro ângulo.

Entende-se que ao se ter um acervo com títulos preocupados em contar a história da formação dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da construção da escola como espaço de intermediação entre esse movimento e outros da América Latina é uma forma de construir uma perspectiva histórica da importância da luta pela terra. Além da contribuição na formação de uma visão de mundo de alternativa ao que é demonstrado nos meios de comunicação da grande imprensa tão tradicional e forte em nossa sociedade. Portanto, essa formação e acesso a esses conteúdos trazem além da reflexão, a possibilidade de intervir em suas realidades locais.

Esse acervo é assertivo ao propiciar aos frequentadores do curso da ENFF uma formação reflexiva através do conhecimento da sua própria história, a história do movimento e os processos de construção sejam da luta diária nos assentamentos e acampamentos.

⁹⁸ A Batalha do Chile Extras , A Batalha do Chile I- A insurreição da Burguesia, A Batalha do Chile II – O Golpe De Estado, A Batalha do Chile III- O poder popular, Buscando a Allende, Compañero Presidente.

Premissas que podem ser observadas em alguns títulos, como o processo de formação da própria escola como instrumento de luta, assim como a biblioteca e todo o espaço já é uma escola em constante construção.

Na análise feita em nossa pesquisa consegue-se verificar esse apontamento feito por Bauer, que os vídeos do acervo da biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes têm um viés marxista e proporciona aos seus frequentadores uma possibilidade de acesso a um acervo que junto pode contribuir numa visão marxista da história de muitas lutas sociais na América Latina que não é mostrada na grande imprensa e quando é de uma forma negativa. Pois os meios de comunicação de massa atendem aos interesses imperialistas, portanto, não contam a história dos movimentos e lutas sociais de uma objetiva e positiva, dando sempre um viés marginal, criminalizado todo o processo. (FREITAS, 2006).

Consegue-se observar na análise do acervo de vídeos da biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes essa preocupação com a ação e visão crítica mencionada por Moraes (2015), visto que a relação dos títulos tem uma preocupação em contar a história por essa perspectiva marxista. É possível verificar essa corrente teórica nos cursos da ENFF e no acervo da biblioteca e sendo totalmente coerente com as lutas sócias que ao se porém, contra a lógica do capital adotam essa visão política.

Ao analisarmos os títulos disponíveis verificarmos que há uma preocupação com a construção desse acervo e com os materiais disponibilizados para uma formação política que auxilie os militantes (alunos) a intervirem na luta concreta.

4. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo a contextualização histórica do momento da fundação da biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes, contando um pouco da importância desse momento e da importância da preservação de sua memória. Nesse estudo foi possível percorrer as listas de títulos, e pode se afirmar que o acervo é uma proposta casada com os princípios educativos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, já que os títulos procuram contribuir para uma formação crítica e reflexiva sobre a história e o contexto político nacional, da América Latina e de outras regiões que procuram se movimentar num sentido de questionar o imperialismo imposto e trazer contrapontos para o mesmo. E contribuir na formação política dos quadros de militantes para atingir objetivos práticos na luta do dia a dias de diversos movimentos sociais que tem relação com o MST e passam pelos cursos da ENFF.

O acervo da Biblioteca Nacional Florestan Fernandes nos trás ainda algumas outras reflexões de como se dá a relação entre os participantes dos cursos ministrados na escola com esses vídeos. Percebe-se que é uma ferramenta de integração e formação. Através de nossa pesquisa no espaço foi possível verificar que os participantes dos cursos da Escola Nacional Florestan Fernandes utilizam os vídeos da biblioteca no tempo cultura, um tempo formativo que faz parte da pedagogia do movimento.

Com a análise do acervo foi possível compreender que reviver a história do MST através do material que produzem é fundamental para consolidar sua história; valorizando os quadros que participam dos momentos de formação na Escola Nacional Florestan Fernandes e encontram, na biblioteca e no seu acervo, o material de apoio para conhecer a história do movimento e de outras experiências importantes para compreender a luta camponesa no Brasil e as lutas sociais em outras regiões.

Foi possível também perceber o viés marxista da ENFF através do material de formação disponível no acervo de vídeo da biblioteca e também a preocupação com a formação cultural, histórica e crítica proporcionada a seus quadros através do acervo.

Uma das premissas que aguçou nossa curiosidade sobre o espaço e o acervo da biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes foi o questionamento se uma biblioteca de um movimento social conseguiria expressar através de seu acervo características que se enquadrassem nas mesmas características do movimento social. Concluímos após análise do acervo de vídeo e reflexão sobre seu conteúdo que a biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes consegue com seu acervo de vídeos analisados demonstrar que seu acervo é pensado para contribuir na formação dos educandos da ENFF. O acervo de vídeo da biblioteca da ENFF representa a luta do movimento e contribui de uma forma crítica para a reflexão e formação dos quadros do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e de outros movimentos sociais com os quais ele tem parceria, com o objetivo de intervir nas lutas diárias que esse movimentos travam para conseguirem mudanças sociais.

Torna-se importante compreender esse processo de construção do seu acervo, sobretudo no que tange a contribuição que esses materiais (documentos etc...) oferecem aos participantes das inúmeras jornadas de formações ocorridas durante os cursos.

Referencial bibliográfico e obras de apoio

BAUER, C. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Edições Pulsar/Xamã, 2009.

_____. *A natureza autoritária do Estado no Brasil Contemporâneo. Elementos de História e questionamentos políticos*. São Paulo: Sundermann, 2012.

BARBOSA, Alexandre. *A solidão da América Latina na grande imprensa brasileira*. Dissertação de Mestrado - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis: Vozes, 2004. 4ª edição.

FERNANDES, B.M; STEDILE, J.P. I. *A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. 2ª edição. São Paulo, 2012.

FREITAS, Viviane. *O papel social do jornalismo comunitário: um estudo do Jornal Cantareira*. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2006.

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MORAES, Carin. *Escola Nacional Florestan Fernandes: educação e formação política no Brasil contemporâneo e a sua dimensão internacionalista*. Dissertação de Mestrado- UNINOVE, São Paulo, 2015.

MORIGI, V. *A escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

MST. *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. Cadernos de Formação, nº 18, São Paulo: Secretaria Nacional, 1991.

MST. *Literatura e formação da consciência*. Cadernos de Estudo, nº 02, São Paulo: Secretaria Nacional, 2007.

_____. *Plantando cirandas*. São Paulo: Peres, 1994.

_____. *Coletivo Nacional de Educação do MST. Como fazer a escola que queremos: o planejamento*. Cadernos de Educação. São Paulo, nº 6, 1995.

_____. *Setor de Educação. Princípios da Educação no MST*. Cadernos de Educação, São Paulo, nº 8, 1996.

_____. *Setor de Educação. Como fazemos a escola fundamental*. Cadernos de Educação, São Paulo, nº 9, 1999.

_____. *Para Soletrar a liberdade nº02. Somos Sem Terra. Reforma Agrária por um Brasil sem latifúndio*. Caderno do educando. Setor de educação, 2001.

_____. *Boletim especial Letra Viva*, nº107. MST informa, 2006.

_____. *Lutas e conquistas. Reforma Agrária: Por justiça social e soberania popular*. 2ª edição. São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, C. G. do. *A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás* – EFAGO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10.ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2008.

VEIGA, J.E. *O que é reforma agrária*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

VENDRAMINI, C. R. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Edunijuí, 2000.

WILLIAMS, R. *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.

Site:

<http://amigosennff.org.br/>

Acessado em : 09/10/2016

<http://www.alexandria.com.br/Arquivos/enff>

Acessado em: 10/10/2016

<http://www.alexandria.com.br>

Acessado em: 10/10/2016

Entrevista:

Maria Emília Silva

Coordenadora da Biblioteca Nacional Florestan Fernandes

Realizada em: 01/10/2016

EIXO TEMÁTICO 6 - Educação no campo: História das Instituições escolares

**RURALISMO PEDAGÓGICO EM SERGIPE: REFLEXÕES SOBRE A
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO RURAL PRESENTE NO PRIMEIRO MANDATO
DO GOVERNADOR JOSÉ ROLLEMBERG LEITE (1947-1951)**

Elis Santos Correia – UFS

eliscorreia7@gmail.com⁹⁹**RESUMO**

O presente artigo discute o processo de implantação de escolas rurais ocorrido em Sergipe durante o primeiro mandato de José Rollemberg Leite (1947 - 1951), tomando como ponto de reflexão a concepção de Educação Rural presente nesse período. Produzido a partir de análise de cunho bibliográfico em artigos, livros e dissertação, bem como através de fontes documentais, o artigo discute os pensamentos educacionais desse contexto e o projeto de desenvolvimento para o campo para o qual foi pensada essa educação, relacionado à literatura existente os discursos do governador em questão (1947, 1948 e 1950), e o relatório do INEP (1950) produzido pelo norte americano Robert King Hall, importante referência neste processo a nível nacional. Os resultados que chegamos é de que a concepção de Educação Rural presente nesse período estava ligada aos pressupostos do ruralismo pedagógico, alicerçada em uma visão de campo como território de produção econômica, e de Brasil como país de vocação agrícola, onde a escola rural deveria redesenhar o perfil de campo e de trabalho, se desvinculando do histórico da escravidão através da valorização do trabalho com a terra.

Palavras-chave: Campo; Escola Rural; Ruralismo Pedagógico.

O período de análise deste estudo nos remonta a um contexto internacional conflituoso, trata-se dos anos subsequentes da Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria, período de disputas ideológicas pela hegemonia política, econômica e militar entre Estados Unidos e União Soviética. Barreiros (2006) coloca que as preocupações do governo brasileiro, nesse período, eram encaminhadas no sentido de promover o desenvolvimento

⁹⁹ Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Atualmente é Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS na linha de pesquisa 1 – História, Sociedade e Pensamento educacional.

econômico, também como estratégia para evitar a penetração do comunismo e preservar os “ideais democráticos”.

Desde a Segunda Guerra mundial o Brasil demonstra apoio aos Estados Unidos, e as relações entre estes dois países se ampliam em dimensões políticas, econômicas e até pedagógicas através de diversos acordos firmados durante o governo do presidente eleito em 1945, Eurico Gaspar Dutra. “No ano de 1947, foi criada a Comissão Brasil-Estados Unidos, cujo objetivo era estudar e elaborar um programa de desenvolvimento para o Brasil (CUNHA, MAYNARD. 2015, p. 4), Segundo os autores a colaboração estadunidense se deu mais no plano de sugestões do que por apoio financeiro.

O presidente Gaspar Dutra pretendia tornar o Brasil uma nação desenvolvida e civilizada, necessitava agir para transformar realidades contrárias a este ideal, como a da educação nacional, por exemplo, refletida nos altos índices de analfabetismo, principalmente na zona rural do país, onde se encontrava a maior parte da população. Dessa forma surgiu a necessidade de realizar uma reforma do ensino rural, que “na década de 1940 foi resultado da colaboração intelectual entre INEP – representante do Ministério da Educação – e intelectuais norte-americanos que vieram ao Brasil em regime de missões culturais” (CUNHA, MAYNARD. 2015, p. 5)

Esta reforma se deu através de apoio e de financiamento para construção de milhares de escolas pelo interior do Brasil, Silva e Mesquita (2015, p. 06) apontam que “buscando-se resolver as enormes dificuldades financeiras dos estados, o governo federal instituiu planos de cooperação orçamentaria e técnica com as diversas unidades federadas”, através da descentralização da educação, prescrição trazida pelo norte americano Robert King Hall, que assessorou e orientou essa reforma no Brasil, chegando a ministrar seminário em Sergipe no ano de 1950.

Sergipe tinha como governador José Rollemberg Leite e diretor do Departamento de Educação Acrísio Cruz, que apoiaram a mais nova experiência pedagógica conduzida pelo Ministério da Educação e pelo professor Murilo Braga, na ocasião, diretor do INEP. O Programa de Educação Rural foi o pioneiro no Estado, destaque nacional e internacional. (ALMEIDA FILHO, CARNEIRO, 2013). Fato que o historiador sergipano Barreto (2007), considerou ser uma verdadeira revolução no ensino público primário, com a construção de mais de 200 escolas rurais por todo interior do Estado.

Nesse contexto, nos surgem as questões: que pensamentos educacionais orientaram esse processo de implantação de escolas rurais pelo governo Rollemberg? Baseado em que projeto de desenvolvimento para o campo foi pensada a educação rural nesse período? Desta

forma, delimitamos como objetivo refletir sobre a concepção de educação rural presente no processo de implantação de escolas rurais durante o primeiro mandato do governo Rollemberg em Sergipe (1947-1951).

Para tanto, realizamos uma análise de cunho bibliográfico em diversos artigos acadêmicos, como o trabalho “*Robert King Hall, o INEP e as escolas rurais do estado de Sergipe*”, escrito pelos autores Jorge Carvalho do Nascimento e Adriana Mendonça Cunha, ambos ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS); “*O Ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural*”, de Camila Timpani Ramal, apresentado na X Jornada do HISTEDBR e “*Formação de professores para escolas rurais em Sergipe 1947 a 1951*” de autoria José Carneiro de Almeida Filho e Josefa Pereira dos Santos Carneiro.

Foram analisados o livro *A crise brasileira de educação*, de Sud Mennucci (2006), e a dissertação de mestrado de Rony Rei do Nascimento Silva, intitulada “*Memórias caleidoscópicas: configurações das escolas rurais no estado de Sergipe (1947-1951)*”, concluída em 2016. Além disso, dialogamos a literatura existente com fontes documentais, como as mensagens apresentadas à Assembleia Legislativa Estadual pelo governador José Rollemberg Leite durante seu primeiro mandato, que se encontram atualmente no arquivo público do Estado de Sergipe, e o Relatório número 64 “*A nova escola primária brasileira*” produzido por Robert King Hall, e publicado nos boletins do INEP em 1950.

É reconhecível que, em linhas gerais, as políticas republicanas voltadas para a instrução pública privilegiaram os centros urbanos, embora a grande concentração da população brasileira se encontrasse no meio rural. (SILVA, 2016). O ensino no meio rural nem sequer foi citado no cenário político brasileiro antes de 1934, onde aparece pela primeira vez na Constituição Federal, apenas no seguinte enunciado: “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo 20% das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934, art.156). Trata-se de um silenciamento do espaço territorial e político rural que nos leva a concluir que “diante dessa situação que relega o campo ao abandono das políticas públicas [...] para as zonas rurais, quando não é uma medida que a prejudique, é o silêncio tumular” (MENNUCCI, 2006, p. 26-27).

Ao relegar a educação rural a planos inferiores, os sujeitos políticos contaram com a retaguarda e interpretação político-ideológica da oligarquia agrária brasileira, em sua marca histórica de concentração de terras e riquezas no campo, e a construção e apropriação pela sociedade brasileira da representação de “atraso” para com o universo rural. A concentração fundiária iniciou com a colonização, através dos grandes latifúndios de monoculturas

sustentados pelo trabalho escravo, a Lei de Terras, de 18 de setembro de 1850, legitimou as desigualdades fundiárias, na medida em que, “ao invés de distribuir lotes de terras para os recém-libertos, estabeleceu que os territórios devolutos do Estado só poderiam ser apropriados mediante a compra e a venda. Destarte, aos ex-escravos e aos imigrantes pobres restaria apenas a sua força de trabalho para ser vendida aos grandes latifundiários” (LIRA, MELO, 2010, p. 4).

O trabalho escravo criou condições dificilmente aceitáveis para o homem livre, que refugou também, posteriormente, a dependência social do colonato “Em consequência, a cultura tradicional sofria impactos sérios, tendentes a marginalizá-la, isto é, torná-la um sistema de vida dos que não eram incorporados às formas mais desenvolvidas de produção” (CÂNDIDO, 2003, p. 105). Atribui-se principalmente a essas questões as imagens criadas de homem do campo como “atrasado” presentes no imaginário da sociedade da época, já que o histórico ligado à escravidão e à concentração de terras proporcionava repugnância por trabalhos e pela vida rural, reduzidos estes a um certo primitivismo de desenvolvimento e civilidade. Segundo Sud Mennucci (2006):

Essa visão recaía principalmente sobre uma tônica de educação que estava destinada a atender a sociedade urbana, de modo geral, uma vez que o campo só se destinaria as tarefas vis e desprovidas, portanto, de qualquer tentativa de ordenamento racional através da educação (MENNUECCI, 2006, p. 21).

Dessa forma, um projeto de educação que viabilizasse a formação do homem trabalhador do campo não correspondia, até então, à realidade brasileira. No entanto, nas décadas de 1940 e 1950 pudemos observar uma atenção para com a Educação Rural, já que com o crescimento das cidades e sua industrialização, o êxodo para os centros urbanos em busca de melhorias de condições de vida crescia demasiadamente, engendrando a necessidade da criação e realização de programas que além de combater o alto índice de analfabetismo, fixasse o homem no campo.

Em 1946, durante o governo do presidente Gaspar Dutra, o Ministério da Educação lançou um amplo projeto de construção de escolas rurais no Brasil, contando com apoio, dentre outros, do americano Robert King Hall que “enquanto colaborador do INEP desenvolveu um projeto de escola rural que deveria servir de modelo para a criação destas escolas em todo país” (CUNHA, NASCIMENTO, 2014, p. 2). “A idealização de tal modelo de escola preconizava a residência do professor na região próxima à escola, ou mesmo anexa a ela. Deveria ser uma construção simples e bem elaborada, que servisse de modelo para as famílias da comunidade, mas com cuidado de não parecer superior ao restante da população”

(SILVA, MESQUITA, 2015 p. 3). Em seu relatório “A nova escola primária brasileira”, Robert King Hall analisa que esse modelo de escola com a “existência física da residência do professor, representa o modelo de um tipo de casa e de vida superior a tudo quanto existe na localidade e, no entanto, é uma coisa real e atingível. (HALL 1950, p. 12).

Além disso, as escolas deveriam ter plantações e criação de animais em sua extensão, atendendo 80 alunos cada, 40 pela manhã e 40 pela tarde. Sobre o professorado, deveria ser recrutado entre as próprias populações rurais e preparado especialmente para enfrentar os problemas do meio. Hall comenta esta questão afirmando que pelo plano deve-se selecionar pessoas que tenham laço de família no lugar “que compreendam o ambiente da comunidade e nele estão integradas, pessoas que não sentirão a frustração e o descontentamento de um professor urbano transplantado para o campo e aí isolado.” (HALL, 1950, p.11)

Um dos expoentes desse movimento em Sergipe foi José Rollemberg Leite, político que se apropriou de um conjunto de referenciais estrangeiros trazidos por intelectuais dos Estados Unidos, sendo o governador que mais mobilizou recursos e tomou iniciativas pela educação rural na história do estado de Sergipe (1947-1951). O diretor do Departamento de Educação da época, Acrísio Cruz, também se tornou figura de destaque em todo o país: “Cruz realizou inúmeras viagens ao Rio de Janeiro para audiências com Murilo Braga e o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, com vistas a discutir políticas educacionais para o estado” (CUNHA, MAYNARD, 2015, p. 96).

Pelo fato deste ser o Estado que, na época, tinha relativamente o maior número de escolas rurais em construção no país, sendo destaque internacional, Robert King Hall veio a Sergipe em junho de 1950 para ministrar durante oito dias um seminário sobre problemas de Educação Rural para professoras sergipanas, a convite de Murilo Braga, diretor do INEP. “Os temas discutidos foram: elaboração do programa para as escolas rurais; formação dos professores para atender às demandas da escola rural; o papel da professora nos processos de desenvolvimento econômico” (CUNHA, MAYNARD, 2015. p. 93).

Segundo o recenseamento de 1950, Sergipe contava com 644.361 habitantes, dos quais 488.792 residiam no meio rural, sendo estes últimos caracterizados por desconhecerem “as vantagens e benefícios da civilização e estar entregues a subnutrição, os processos obsoletos e os instrumentos rudimentares de trabalho” (MENDONÇA, 1958, p. 61). Visando modificar esta realidade, as metas do governador José Rollemberg Leite, em no primeiro mandato foram civilizar e modernizar o campo, possuindo apoio de Acrísio Cruz na construção de 218 Escolas Rurais, sete Grupos Escolares Rurais e duas importantes Escolas Normais Rurais através de financiamento do INEP. “Não há dúvidas, todavia que este plano realizou algo que

nenhum outro programa da história do Brasil jamais realizou. Deu escolas aos habitantes do Brasil rural, a seus pobres atrasados, esquecidos e desesperados filhos” (HALL, 1050, p. 19)

Generalizar, ampliar e não restringir... eram esses os pressupostos em que se alicerçavam o programa de governo de José Rollemberg Leite [...] As suas práticas discursivas estavam banhadas pelos ideais de civilização que circulavam em tempos em que a escola primária rural assumia no discurso político o signo do progresso. Por este viés, a escola rural passou a incorporar um papel estratégico como agente civilizador (SILVA, MESQUITA, 2015, p. 4).

A preocupação do governador com a expansão das unidades de ensino “acompanhava o esforço de formar no povo a mentalidade ruralista, que deveria ser formada a partir da escola” (SILVA, 2016, p. 89). Este autor analisa que o discurso de José Rollemberg Leite se circunscreveu no contexto das políticas educacionais como “impulsionadoras de um processo de ressignificação do homem do meio rural em Sergipe e tributárias de uma lógica que, como expressão de um projeto de incorporação do Estado num cenário nacional, proclamava o ruralismo pedagógico como elemento necessário para formação do homem do campo” (SILVA, 2016, p. 90)

Em mensagem discursada pelo governador José Rollemberg Leite à Assembleia Legislativa durante seu primeiro mandato, podemos notar como o ele vincula a educação rural ao desenvolvimento da economia agrária, o que realmente nos remonta uma sintonia com os pressupostos do ruralismo pedagógico:

Cada escola rural é um campo de trabalho onde a criança, além de lêr, escrever e contar se torne um agricultor, um industrial rurícola, ou operário rural de qualificação, perfeito conhecedor do solo e de sua produtividade, das utilidades florestais, enfim do aproveitamento das riquezas naturais da região em que vive. (SERGIPE, 1949, p. XIV-XV).

Surgido no Brasil em 1900, o ruralismo pedagógico ganhou força e visibilidade nas décadas subsequentes, sendo caracterizado principalmente pela preocupação com os rumos de um campo, cada vez mais ameaçado pelo êxodo rural e escassez de trabalhadores. Por se tratar de um projeto de educação voltado para um público específico, defendia professores, escola e currículo diferenciados dos urbanos.

A preocupação em determinar as diferenças entre o rural e o urbano foi o que levou a corrente do ruralismo pedagógico a propor uma educação específica para o homem do campo. A tentativa de resgatar a figura desse homem e a sua identidade permeou todo o projeto pedagógico dos ruralistas com o fim de resgatar uma identidade nacional que segundo os ruralistas pouco a pouco se perdia devido ao processo de industrialização e urbanização pelo qual passava o Brasil na época. (RAMAL, 2011, p. 20)

Encontramos indícios fortes da apropriação e circulação do pensamento ruralista no estado de Sergipe em outras mensagens do governador José Rollemberg Leite. Em seus escritos, é evidente seu entendimento de que o Brasil era um país com vocação agrícola “Se não podemos viver sem industrialização, por outro lado não podemos pensar somente nela e para ela encaminhar todos os nossos esforços, abandonamos o interesse agrícola que sempre dominou em nosso país” (SERGIPE, 1950, p. 15), se apresentando inclusive temeroso com o êxodo rural: “A fixação das massas humanas no campo deve construir para nós uma grande preocupação” (SERGIPE, 1948, p. VIII).

A intenção desse governador em construir uma mentalidade ruralista nas futuras gerações “estava relacionada ao seu objetivo de iniciá-las no mundo do trabalho, uma vez que a escola rural foi um ponto de ação educativa destinada cada vez mais a exercer uma influência na vida socioeconômica da população sergipana” (SILVA 2016, p. 89). Buscando assim, através da educação rural: “[...] preparar a juventude ao trabalho agrícola, partindo da popularização e valorização do trabalho frente a sua desclassificação na escravidão” (FONSECA, 2009, p. 1).

De acordo com a ideologia ruralista, havia a crença de um país eminentemente agrícola, e que para continuar existindo, havia a necessidade de ressignificar o trabalho no campo, valorizando-o e qualificando-o através de uma educação rural. Assim, no governo Rollemberg, foi prescrito que nas escolas rurais, além das matérias básicas do programa do ensino primário, estas deveriam ministrar “(...) Ensinaamentos de atividades agrícolas; higiene rural; economia doméstica, com prática de indústrias caseiras; trabalhos manuais, com prática de ofícios diversos, de modo a formar uma nova mentalidade no seio das massas rurais” (SERGIPE, 1950, p. 54).

O ruralismo pedagógico concebia uma pedagogia de cunho pragmático uma vez que fazia menção direta da relação entre educação e trabalho, numa simbiose em que a educação se volte em função da economia ambiente; a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção; a educação como propulsora, agente e reagente, da organização do trabalho (MENNUCCI, 2006, p. 89). Este discurso, compactuado em Sergipe pelo governador José Rollemberg Leite, pode se mostrar, então, como produto ideológico de interesses relacionados com o desenvolvimento rural em seu quadro de produção econômica e possui caráter instrumental e idealista.

No entanto, embora estes objetivos educacionais estivessem tão ligados à produção agrária e consequente fixação do homem no campo, se faz indispensável compreender que “a educação, por si mesma, não conseguiria dar conta dessa demanda, uma vez que sem a

promoção de condições de vida dignas, como trabalho, lazer e condições de habitabilidade, nenhuma ação educativa seria capaz de alcançar um objetivo de tamanha magnitude” (LIRA, MELO, 2010, p.3). Além disso, as ideias e iniciativas para criação da mentalidade agrícola através da formação de professores nas escolas normais rurais, “se esbarraram nas permanências e resistências que estiveram relacionadas à forma como os sujeitos escolares recepcionaram as proposições ditadas oficialmente, uma vez que houve tensões entre as normas impositivas do Estado e a ação dos sujeitos” (SILVA, 2016, p. 184).

Observando estas e outras imagens das dificuldades que iam surgindo no decorrer do plano de implantação das Escolas Rurais em Sergipe, nos deparamos com o denominador comum, trazido por Silva (*op.cit.*, p. 184) nas considerações finais de sua dissertação, que é a dificuldade em transformar a mentalidade da população rural, “haja vista que existia uma tensão permanente entre aquilo que a população desejava e esperava da escola e o caráter civilizador da escola. Percebemos aqui que iniciativas de políticos, educadores e intelectuais não conseguiram alcançar o objetivo proposto, uma vez que a comunidade rural possuía suas próprias concepções em relação à escola” (SILVA, 2016, p. 184). Desta maneira, embora incontestavelmente o plano tenha permitido a ampliação do acesso à educação, os seus ideais ruralistas não foram alcançados.

Por fim, com a saída de José Rollemberg Leite (1951), e morte de Murilo Braga, (1952), o projeto de criação de escolas rurais assumiu novas diretrizes, e em Sergipe, “o projeto inicial de educação rural foi praticamente abandonado, cabendo às escolas a prática de um ensino voltado para a alfabetização, nos moldes urbanos, sem buscar uma educação marcadamente rural” (CUNHA, MAYNARD, 2015, p. 98).

Através da análise realizada, pudemos notar que o processo de implantação de escolas rurais ocorrido em Sergipe durante o primeiro mandato de José Rollemberg Leite (1947-1951) representou uma proposta em consonância com um projeto mais amplo, o de agrarismo para o Brasil, traduzido em linhas educacionais nos pressupostos do ruralismo pedagógico, que defendia em sua essência um tipo de educação específica rural e que cumprisse a tarefa de transformar a mentalidade do educando, ajustando-o para um campo ideal: moderno e civilizado, com potencialidade de ampliar e qualificar a sua produção econômica. Estes pensamentos educacionais também sofreram influências estrangeiras, trazidas principalmente pelo norte americano Robert King Hall em suas missões culturais, que inclusive ofereceu em 1950, a pedido do INEP, um seminário sobre problemas de educação rural para professoras sergipanas.

A educação rural nesse contexto foi pensada no sentido de cumprir objetivos como: Fixação do homem rural no campo, diminuição das altas taxas de analfabetismo, melhorias de condições sanitárias e de produção agrícola, onde as escolas rurais a serem construídas seriam conduzidas por professores oriundos do campo, formados para esta especificidade – através de escolas normais rurais – e deveriam servir de modelo, facilmente copiável, para as comunidades na busca de melhorias, através de suas condições arquitetônicas e sanitárias simples, porém higiênicas e de seu plantio e criação de animais de forma produtiva em anexo.

O financiamento e construção dessas escolas em Sergipe, Estado eminentemente rural no período, esteve alicerçado em uma visão de campo como território de produção econômica, e de Brasil como país de vocação agrícola. Este processo foi baseado em um projeto de desenvolvimento para o campo que propunha se desvincular do histórico do trabalho escravo através da valorização do trabalho com a terra. A educação rural pensada neste contexto defendia um campo produtivo economicamente, com moradores higiênicos e civilizados, satisfeitos com o trabalho e com o espaço que lhes cabia. Para este campo pretendido, conforme o entendimento hegemônico no governo em questão, a concepção de educação rural seria aquela que redesenharia o perfil de campo e de trabalho no campo, porém, esta proposta não cumpriu seus objetivos, pois além de estar desvinculada de ações sociais e políticas de melhorias efetivas no campo, esteve desvinculada dos anseios reais da comunidade rural, que possuía suas próprias concepções em relação à escola.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José C. de; CARNEIRO, Josefa P. S. Formação de professores para escolas rurais em Sergipe 1947 a 1951. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE), 2013, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: Universidade Tiradentes (UNIT), 2013. Disponível em <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT4/FORMACAO_PROFESSORES_ESCOLAS_RURAISSERG_IPE_1947_1951.pdf> Acesso em 02 jun. 2016.

BARREIROS, Iralde Marques de Freitas. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação aos países latinos: educação rural no Brasil-anos cinquenta. **Projeto História**, São Paulo, (32), p. 123-142, jun. 2006. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/2420/1510>> Acesso em 01 de jun. 2016

BARRETO, Luiz Antônio. **Personalidades Sergipanas**. Aracaju: Typografia Editorial, 2007.

BRASIL. Constituição (1934). **Artigo 156. Parágrafo Único**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em 12 jun 2016

CÂNDIDO, A. A vida caipira tradicional. IN: CÂNDIDO, A. **Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo: Duas cidades, 2003, p. 45-116.

CUNHA, Adriana M.; MAYNARD, Dilton C. S. Robert King Hall e as Escolas Rurais em Sergipe. In: MAYNARD, Dilton C. S. (org.) MAYNARD, Andreza S. C. (org.). **História & Educação: ensaios sobre cultura e ensino**. 1. ed. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2015, cap.4, p.81 -102

CUNHA, Adriana M.; NASCIMENTO, Jorge C. do. Robert King Hall, o INEP e as escolas rurais do estado de Sergipe. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. PERCURSOS E DESAFIOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LUSO-BRASILEIRA, X, **Anais...** Curitiba, 2014. Acesso em: 01 jul. 2016.

FONSECA, Henrique de O. Políticos rurais: uma perspectiva na educação. In: ENCONTRO MEMORIAL DO ICHS, 2., 2009, Mariana. **Anais**: nossas letras na história da educação. Mariana: Ed. da Universidade Federal de Ouro Preto, 2009. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/h554.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

HALL, Robert King. **A nova escola primária brasileira**. Publicação n. 64 Ministério da educação e saúde Instituto Nacional de estudos pedagógicos. 1950

LIRA, Débora A. N. de; MELO, Amilka D. A educação brasileira no meio rural: recortes no tempo e no espaço. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA A POBREZA E A DESIGUALDADE, I, 2010, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: UFRN, 2010.

Disponível em <<http://www.cchla.ufrn.br/cnpp/pgs/anais/Arquivos%20GTS%20-%20recebidos%20em%20PDF/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20NO%20M%20EIO%20RURAL%20RECORTES%20NO%20TEMPO%20E%20NO%20ESPAC%20C3%87O%20.pdf>> acesso em 01 jun. 2016.

MENDONÇA, José Antônio Nunes. **A educação em Sergipe**. Aracaju: Livraria Regina Ltda., 1958.

MENNUCCI, S. **A crise brasileira de educação**. eBooksBrasil, 2006. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html>> Acesso em 12 jun. 2016.

SILVA, Rony R. N, MESQUITA, Ilka M; “100 escolas rurais construídas em 15 dias”: Plano de expansão e financiamento para criação da escola primária rural em Sergipe (1947-1961). In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE), 8º, 2015, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: Universidade Tiradentes (UNIT), 2015. GT4 -Educação Rural/do Campo. Disponível em <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1339/216> Acesso em 02 jun. 2016.

RAMAL, Camila T. O Ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. In: JORNADA DO HISTEDBR, X, 2011, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos...** Vitória da Conquista: UESB, 2011. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf> Acesso em 05 jun. 2016.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1948, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe**. Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1948.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1949, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe.** Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1949.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1950, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe.** Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1950.

SILVA, Rony R. N. **Memórias caleidoscópicas: configurações das escolas rurais no Estado de Sergipe (1947-1951).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016. Disponível em
<<http://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/1906>. Acesso em jun, 2016.



RELATOS DE EXPERIÊNCIA

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTOS SOCIAIS

**TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA SEM TERRA FORMADA NA CONCEPÇÃO
DA PEDAGOGIA LIBERTADORA**

Rosa Maria da Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

paiozinhorosa@hotmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Resumo

Este artigo relata a trajetória de vida de uma educadora, que inicia seu percurso profissional dentro de um movimento sem-terra. Paralelo ao relato, a autora faz uma análise sobre a influência da pedagogia libertadora no seu processo de formação discutindo de forma perceptível a importante relação entre teoria e prática no processo formativo de um educador, assim como, seu envolvimento no próprio contexto, trata-se de um trabalho que tem como suporte teórico a abordagem (Auto) narrativa e formação, desta maneira utiliza-se metodologicamente do relato oral e da pesquisa bibliográfica, os resultados revelam nos caminhos percorridos, as autodescobertas na constituição da própria história e o princípio de uma autobiografia, a análise tem como finalidade propor a reflexão sobre a formação do educador, seu compromisso com a educação e seu papel como agente de transformação social, nesse sentido baseia-se na pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Palavras chaves: História de vida, Formação, Educação libertadora.

Introdução

“A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a muda-la”.

Santo Agostinho

Trago de início essa epígrafe por que as palavras esperança, indignação e coragem sempre estiveram muito presentes em minha vida, me estimulam inclusive a fazer essa análise narrativa que pretende não apenas relatar um pouco do meu percurso de vida e formação profissional, mas instigar o leitor a refletir sobre a contribuição de um dos maiores intelectuais da história da educação brasileira do século XX, o grande filósofo, pedagogo e educador Paulo Freire, considerado o patrono da educação em nosso país, seu currículo é indiscutível, possui títulos de *honoris causa* em faculdades de renome no mundo inteiro, como Oxford,

Cambridge e Harvard, onde atuou como professor convidado, porém, vem esse honroso educador é alvo de críticas quase que insanas, acredito que isso se deve ao atual momento de ferventes conflitos ideológicos.

Desde os anos de 1970 o Brasil vive periódicas crises, a mais recente está relacionada à redução do estado, o atual presidente Michel Temer assume a presidência após um golpe contra a ex-Presidente Dilma Russel sobre estratégia de que o país está em crise e que é preciso deduzir os gastos públicos. Ao se tornar pública essas discussões os conflitos entre direita e esquerda entram em uma guerra maior, o povo sai às ruas, de um lado estão aqueles que queriam o impeachment do outro, os que eram contra. Recentemente algumas reformas foram aprovadas, entre elas a PEC55/2016, que limita drasticamente os gastos públicos, a Medida Provisória 746/2016, que Promove alterações na estrutura do ensino médio, o projeto de lei 4330/2004, que regulamenta contratos de terceirização no mercado de trabalho e agora em votação a PEC287/2016 da Reforma da Previdência, para desespero inclusive daqueles que foram a favor do o impeachment. A intenção do governo é clara, privatizar o serviço público, todos esses projetos e leis são defendidos por capitalistas neoliberais. A população não aguentando mais, os desmandos de um governo ilegítimo, começa a se mobilizar saindo às ruas em defesa dos direitos trabalhistas, da democracia, exigindo o combate à corrupção, reforma política, o fim do financiamento empresarial de campanha e protestando as novas reformas. Esses conflitos afloram as divergências entre esquerda e direita ascendendo críticas, inclusive, sobre os pensadores mais populares e socialistas, Paulo Freire é um deles, suas ideias libertadoras e concepções mais socialistas têm sido alvo de protestos e críticas especialmente em blogs¹⁰⁰ que o acusam de marxista e assassino do conhecimento.

Atrevo-me neste artigo expor a minha trajetória de formação educacional, fazendo conexão com a pedagogia da libertação, é uma perspectiva ousada por se tratar de uma conclusão própria sobre a concepção educacional por mim vivenciada, além desse fato, o distanciamento que devo ter de mim mesma ao fazer as narrativas, torna este trabalho um tanto quanto complexo, uma vez que sou parte integrante do processo, porém, alguns autores despertam ou fortalecem em nós as possibilidades de pensar ou até mesmo agir diferente, Carter (1993), por exemplo, me encoraja a escrever uma narrativa complexa, quando afirma que as “histórias tornaram-se um meio de capturar a complexidade, a especificidade e a inter-relação dos fenômenos com que lidamos”. É nessa perspectiva que apresento nas narrativas alguns pensamentos que irão contradizer as críticas direcionadas a Paulo Freire, pois, as

¹⁰⁰ <https://www.institutoliberal.org.br>

mesmas despertam em mim sentimento de indignação somado a necessidade de tomar atitude em defesa de um cidadão renomado que em muito colaborou com a educação em nosso país.

Tendo em vista que dependendo da maneira como é relatada, a narrativa possibilita a universalização de experiências vivenciadas, o que pode contribuir de alguma forma para a formação de novos conceitos, valores e atitudes decidi relatar a grande contribuição da pedagogia da libertação em minha vida profissional, pois, de acordo com Denzin (1984, p.32) “As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem”. Pela leitura transversal das trajetórias de vida pessoal e profissional.

A opção por um trabalho narrativo se deu não apenas pelo fato de ser um conceito que vem se destacando bastante atualmente nas investigações das ciências sociais e educacionais, mas também, pelo fato de ser uma forma de investigação condizente com a reflexão que pretendo fazer, pois, fala de realidade exterior ao sujeito, considero de grande valor a narrativa de vida por que trata algo realmente vivenciado.

É através de um modelo de compreensão que a história de vida se se torna real como método/técnica de investigação/formação, é também a partir da explicação que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como função de sentidos e significados das experiências coletivas e individuais. “Ao produzir saber, ao dizer como as coisas são o homem produz a racionalidade, evidenciando uma estreita relação entre os dois termos – saber e racionalidade” (HERMANN, 2003, p. 13).

Não se separa memória de experiências históricas de experiências característica do indivíduo e da cultura, Conforme lembra-nos Bosi (2003), existe um substrato social da memória articulada com a cultura, tomada em toda sua diversidade estética, política, econômica e social.

Nesse sentido apresento metodologicamente esta história de vida e formação, elucidando na presente pesquisa meus saberes e memórias de maneira racional, observando de forma articulada cada momento histórico em seus aspectos econômicos, políticos e sociais, ao mesmo tempo que observo e faço a conexão da minha formação com os pensamentos de Freire num sentido muito real.

Contexto histórico – Início da luta pela terra

Início da década de 90, do século XX, a burguesia agrária brasileira passava por um momento de crise, pequenos produtores agrícolas chegaram a falir diante das políticas neoliberais implantadas no país, situação que resultou também, no aumento de desemprego rural, a população camponesa agora se juntava aos desempregados urbanos, aumentando

ainda mais as periferias das cidades, tudo isso possibilitou aos movimentos sociais de luta pela terra, o recrutamento dessa massa excluída e marginalizada, fortalecendo assim seus grupos que apesar das repreensões do então presidente da época Fernando Collor de Mello, resistiam a essa hegemonia liberal. O MST (Movimento Sem Terra) crescia expressivamente, ocupavam terras e formavam acampamentos por todo país, gerava-se um embate entre as classes sociais e no campo muitos conflitos surgiram:

“São ações de resistência e enfrentamento pela posse, uso e propriedade da terra e pelo acesso a seringais, babaçuais ou castanhais, quando envolvem posseiros, assentados, remanescentes de quilombos, parceiros, pequenos arrendatários, pequenos proprietários, ocupantes, sem-terra, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros etc.” (Comissão Pastoral da Terra, 2002: 165).

Nem todas essas ocupações de terra foram realizadas pelo MST, outras forças representativas no campo sentiram-se mais preparados politicamente naquele momento, e também começaram a organizar ocupações e acampamentos, entre eles, aqueles representados por sindicatos, mas nenhum tinha a força compatível a do MST, a narração que faço envolve a luta de um movimento organizado pelo sindicato rural do município de Corumbá-MS. Era um momento efervescente, as mobilizações aconteciam de forma mais contínua, foram oferecidas muitas formações, os pais acordavam para a necessidade de escolas no próprio acampamento ou assentamento.

Ensaio da trajetória de uma educadora sem terra

A partir do ano 1993, quando seu pai deixa o sertão Pernambucano, viajando para Corumbá-MS na expectativa de trabalhar e obter resultados nas terras férteis que os irmãos acabavam de conquistar pelo Projeto de Reforma Agrária, porém, ao chegar à cidade uniu-se a um grupo que lutava pela liberação de mais uma área improdutiva naquela região.

Após alguns meses o pai da autora consegue uma passagem e manda buscá-la, era a sua filha mais velha, poderia trabalhar para ajuda-lo, a princípio ela estranha aquele acampamento, aqueles barracos, nunca ouvira falar de sem-terra, quase entrou em depressão, porém, tudo muda, quando analisa a situação e começa enxergar-se como parte daquela gente excluída, percebe então que a sociedade é formada por dois grupos, um que domina e o outro que é dominado, logo começa a entender aquele grupo, que ali lutava pelo direito não apenas a um pedaço de chão, mas por justiça e direitos iguais, pois, a área reivindicada pelos sem-terra, concentrada nas mãos daqueles latifundiários (dominantes), além de serem terras griladas, estava improdutivas por anos. Com essa descoberta, ela levanta a cabeça e incorpora a luta tornando-se a pedido da liderança do grupo e do seu pai, educadora daquelas crianças

esquecidas do processo educacional, iniciou seu trabalho como voluntária e considera que nunca ganhou tanto em toda sua vida, como ganhara durante aqueles anos de luta, foi naquele contexto de reivindicações que se apoderou do verdadeiro conhecimento e se libertou, era parte do grupo que rompia com “as cercas da intolerância” como coloca Rossi (2014).

Foi um grande momento de transformação passava da “transitividade ingênua para transitividade crítica”, concepção abordada por Paulo Freire 1920/1997, em seu livro “Educação como prática de liberdade”, se tornava pela vontade da maioria do grupo uma das lideranças, participando das tomadas de decisões que envolviam responsabilidades sociais e políticas, e seguindo os pensamentos de Freire, “participava de forma corajosa e convicta” crente de que poderia contribuir para uma transformação social naquela realidade. A discussão deste artigo reflete experiências de uma educadora formada dentro dos movimentos sociais na concepção da “pedagogia da libertação” do grande mestre Paulo Freire e finaliza trazendo algumas abordagens sobre a formação educacional contemporânea da pedagogia crítica.

Primeira parte da História – Narrativa

A minha família é advinda do sertão nordestino, terra com peculiaridades especialmente maravilhosas, de clima tropical, para mim o melhor do Brasil, um povo alegre receptivo, porém, um sertão cheio de miséria, sofrimento e muita exploração da classe trabalhadora, especialmente dos agricultores, o meu pai era um deles, trabalhava muito em uma pequena área de terra, herdada do meu avô, dos dez irmãos era o último a resistir ali, saía para a roça na madrugada e chegava à noite, todo ano plantava na esperança de obter resultados, mas com a falta de chuva era raro colher qualquer coisa que fosse nas terras secas do semiárido.

Desde a mais tenra idade, ajudávamos nas atividades da roça, lembro-me da minha mãe, também guerreira andando quilômetros com panelas na cabeça, para levar nosso almoço e nos ajudar o resto da tarde na roça. Às vezes me revoltava pelas dificuldades, outras não, pois, também tenho lembranças alegres de muitas vezes que saímos em grupos para trabalhar nas roças dos outros e mesmo diante da miséria se ouviam as gargalhadas, os causos e as piadas que ali surgiam. Não era nada fácil, na maioria dos dias comíamos apenas feijão ou feijão com arroz, para variar, o baião de dois e meio dia a sobremesa era um pedaço de rapadura. Às vezes meu pai trabalhava em fazendas das redondezas, andando léguas a pé, dia pós dia exposto ao sol ardente, sem descanso, pois precisava dar conta daquela empreitada

para voltar a cuidar de sua roça, ao finalizá-la chegava em casa com um sorriso no rosto, tinha dinheiro para alimentar seus filhos naquela quinzena, hoje ao lembrar essa situação penso na concepção da mais valia absoluta tratada no livro: “O capital”:

Nos primórdios do regime capitalista, quando as inovações técnicas avançavam com lentidão o aumento de mais valia por operário ocupado só era possível mediante a mais valia absoluta, isto é, mediante a jornada de trabalho, ou, intensificação das tarefas, de tal maneira que o tempo de sobre trabalho (criador da mais valia) aumentasse enquanto se conservava igual o tempo de trabalho necessário (criador do valor do salário). (Marx p.40/41 eds. 1996)

É claro que a mais valia absoluta não foi a característica mais essencial do modo de produção capitalista, nem Marx falava do agricultor, se referia ao operário, porém, algo é certo, suas ideias estavam presentes naquela situação de trabalho e exploração, onde o lucro pelas horas de trabalho não pagas iam para as mãos do fazendeiro, nessas empreitadas o trabalhador começava a trabalhar na madrugada e só parava ao escurecer, no intuito de acabar logo o serviço.

Recordo a alegria daquela gente quando chovia, suas expressões eram tão fortes que pareciam terem acertado na loteria, assim que acabava a chuva, corriam até os córregos para ver o quanto havia de água, seus olhares, seus sorrisos, eram contagiantes, eu me alegrava especialmente por ver meu pai feliz e cheio de esperança de fazer uma boa colheita, mas, a chuva era sempre pouca, logo faltava água até para os animais.

Outra lembrança forte para mim era quando o meu pai saía para pescar e chegava com peixe, às vezes esperava a até meia noite, lembro bem dele limpando-os sobre uma tábua que colocava lá no meio do terreiro a luz de lamparina, dormíamos felizes por que teríamos peixe no almoço do outro dia, era tão raro comermos carne naquela época. Recentemente perguntei ao meu pai por que as frutas daquela terra eram tão mais gostosas do que as de Corumbá, ele respondeu que elas não eram mais gostosas a nossa fome é que era maior. Veja como o pequeno poema de Guibson Medeiros¹⁰¹ se torna tão grande ao retratar em poucas palavras tudo isso, ele diz:

É assim no sertão

*Aonde a seca maltrata
o linho não é páreo pro couro
pão é mais caro que prata
água vale mais do que ouro*

¹⁰¹ https://pensador.uol.com.br/poemas_da_seca_do_nordeste/

*macambira é melhor do que nata
jumento é mais forte que touro.*

Essas situações de plantar e não colher por falta de chuva ou de ser explorado por fazendeiros cansaram meu pai e quando soube que seus irmãos haviam ganhado um pedaço de chão, não teve dúvidas, logo fez suas malas e foi ao encontro deles em Corumbá, pensava: “agora meu trabalho terá retorno, pois, no Mato Grosso do Sul chove, lá vou plantar e colher”. Deixou a família, mas, pós alguns meses nos ligou falando que conseguiu dinheiro para passagem de uma pessoa até São Paulo e que o prefeito da cidade lhe doara a outra passagem de São Paulo a Corumbá. Por ser a mais velha dos seis filhos me propus ir, cheia de esperança de uma vida melhor, pensava: Arrumarei emprego...!

Ao chegar em São Paulo, para desespero meu e do meu pai não havia passagem, ele me animava pelo telefone, garantindo que a passagem chegaria e ao finalzinho da tarde a passagem chegou, um alívio, esperança e alegria voltam a me acompanhar.

Do Sertão para o Pantanal

Finalmente em Corumbá! Ao descer do ônibus vejo aquele homem ansioso, que veio ao meu encontro sorrindo com um olhar cheio de alegria e esperança, vestia um casaco surrado de lã, fiquei tão feliz que esquecera de vez o episódio em São Paulo.

Após visitar os parentes meu pai me levou para o local em que vivia naquele momento. Tomei um choque ao avistar aqueles barracos a beira da rodovia, era um acampamento que ficava próximo à prefeitura, saída para a Bolívia, não entendia nada! Perguntava-me: O que era aquilo! Pensava: No Nordeste ao menos morávamos numa casa de alvenaria e agora temos um barraco de lona preta! Eu que acreditava numa vida melhor longe da seca do sertão! Teria que desistir do sonho ser professora, fazia o magistério normal na minha cidade, mas, em Corumbá só havia CEFAN e em período integral, tinha duas opções estudar ou trabalhar para ajudar meu pai trazer o resto da família. Meu pai via a decepção e tristeza em meu olhar e pediu a uma senhora de quem se tornara muito amigo que me acolhesse em sua casa, até arrumar um emprego, fez de tudo para não ver as lágrimas caírem sobre meu rosto, porém, na sua ausência, elas caíam quase todos os dias, mil coisas vinham a minha cabeça me perguntava se ainda veria minha mãe e meus irmãos, se ainda realizaria meu sonho de estudar, não culpava meu pai, ele nem sabia distinguir CEFAN de magistério, não se

informara, na sua inocência achava que tudo era fácil, além do mais precisava de ajuda urgente para trazer o resto da família.

Até esse momento eu ainda estava adormecida, alheia a libertação, alheia as palavras exclusão e opressão, na verdade eu não sabia o que era um movimento pela terra, por isso eu não aceitava aquela situação, hoje me pergunto o que havia aprendido até o final do ensino fundamental? Não sabia nem mesmo o que era Reforma Agrária! Esses questionamentos nos levam a pensar sobre a relevância da educação popular defendida por Paulo Freire, recorro de um encontro do MST na cidade de Dourados em 2001, período em que o país vivia um momento não muito fácil, pois, apesar do governo Fernando Henrique Cardoso consolidar o plano real e vencer a inflação, a dívida pública aumentava e os juros eram altos, o setor elétrico entrou em crise, o crescimento econômico foi muito baixo e o rendimento dos assalariados quase estacionava. Observe a análise desses dois autores:

O governo FHC conseguiu alcançar o objetivo principal de seu governo ao consolidar o Plano Real e debelar a inflação. Esse sucesso custou um preço alto para a sociedade como indica o estoque líquido da dívida pública federal, que passou de R\$153,4 bilhões, em janeiro de 1995, para R\$881,1 bilhões, em dezembro de 2002. Essa dívida correspondia a 30% do PIB, em janeiro de 1995, e 57,4%, em dezembro de 2002. (Goldenberg; Prado, 2003)¹⁰²

FHC era um governo neoliberal por isso seu governo recebia muitas críticas do MST, foi um período em que este movimento realizou muitas ocupações, seminários, encontros e formações e naquele evento eu observava atentamente as falas de alguns jovens menores de dezoito anos, que faziam uma análise de conjuntura socioeconômica brasileira, melhor que muitos educadores que conheço. Esses jovens muitas vezes não tinham ensino Fundamental, porém, participavam de formações organizadas pelo MST em meio à luta pela terra, sabiam falar e entendiam claramente de assuntos políticos, econômicos e sociais, eles vivenciavam várias situações ali apresentadas e por isso, relacionavam às diferenças sociais ao neoliberalismo, assunto em questão nos debates daquele encontro, ocorria ali a educação popular, sobre a qual Barreiro afirma:

A Educação Popular é claramente compreendida hoje como um instrumento de contribuição imediata a uma efetiva participação popular em processos de transformação da sociedade classista e opressora. Ela se originou em boa parte da prática e das descobertas de grupos de cristãos comprometidos com intervenções sociais

¹⁰² http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000200009

libertadoras, cada vez mais próximas de projetos realistas de participação nas transformações sociais. (BARREIRO 1980, p.28).

Hoje analisando a minha atitude de não aceitar aquela realidade, percebo que até aquele momento tudo que havia recebido era uma educação que formava uma consciência ingênua, “bancária”, característica denominada por Paulo Freire, a educação oferecida aos oprimidos, a qual ele analisava e fazia várias críticas, observe uma delas:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (Freire 1987, p.38)

Eu me negava a aceitar realidade de sem-terra, de excluída, apesar de querer algo diferente, não me via ainda nela. Há pouco tempo relembro aquela época, voltei a ver em meus pensamentos, o semblante do meu pai, tive a certeza daquilo que ele me confessara depois, ele também chorava muito naquela época, além da saudade da família se sentia culpado por eu ter que parar meus estudos, sabia do meu sonho de ser professora. Enfim, após quatro meses conseguimos trazer o restante da família.

Aos poucos fui fazendo amizade com pessoas de outros assentamentos e entendendo o objetivo do acampamento, fui me apaixonando pela luta, quando percebi estava participando de movimentos, viajando como liderança para a capital negociando e reivindicando a liberação daquela área por nós ocupada, o sonho de todos.

Recordo-me da animação aquelas gente, eram pessoas cheias de sonhos e expectativas contagiantes, eu aprendia com eles o que não aprendera na escola até então, começava a sair da ingenuidade, meus pensamentos se transformavam de forma crítica, já não mais satisfazia os interesses dos opressores, queria justiça, queria aquela terra, entendia que ela fora arrancada dos meus antecedentes e que por direito, ela era nossa também, isso me remete a outro pensamento de Paulo Freire onde ele dizia: “se os homens são esses seres da busca e se sua vocação antológica é humanizar-se podem, cedo ou tarde, perceber a contradição, em que a “educação bancária” pretende mantê-lo e engajar-se irão na luta por sua libertação” (Freire 1987, p 35). Eu começava a me sentir mais humana, menos egoísta, entendia o significado da palavra coletivo, companheiro ali com aquela gente, minha gente.

Após seis meses na beira de uma rodovia as pessoas resolveram acampar na própria área reivindicada, era mato não havia escola, logo surgiu a preocupação com a educação

daquelas mais de 100 crianças sem aulas, ali no grupo, meu pai sugeriu meu nome para trabalhar como educadora, pois, havia iniciado o magistério antes de me mudar para Corumbá, apesar de não ter experiência, aceitei o desafio, a liderança do grupo me prometera apoio, éramos eu e mais um colega, então, mesmo sem o ensino médio, começamos a dar aula para aquelas crianças, fizemos duas turmas multiseriadas, eu fiquei com 1ª e 2ª série e ele com 3ª e 4ª, isso era comum nos acampamentos dos sem terras, os pais construíam a escola de pau-a-pique, corriam atrás de bancos, mesas e quadros, normalmente restos de outras escolas, e escolhiam dentro do grupo pessoas com maior dentro escolaridade para dar aula às crianças e às vezes aos adultos na E.J.A.

Os professores de acampamentos geralmente começavam a dar aulas como voluntárias (os), eram os famosos professores leigos que depois eram contratados pelas prefeituras, ou, estados, órgãos às vezes forneciam o mínimo básico para as aulas acontecerem e assim fingirem estarem cumprindo o que diz o artigo 205 da Constituição Federal, Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em Corumbá diferente de muitos municípios o prefeito da época se recusou contratar professores para dar aula nos acampamentos, alegou claramente que se fizesse isso estaria se comprometendo e não poderia entrar nessa briga, contratá-los daria a impressão de apoio ao movimento dos sem-terra, e aquelas terras pertenciam a pessoas influentes. Naquele momento entendia a força da política e a firmeza que temos que ter quando temos um objetivo, sentia o descaso das autoridades para com a classe excluída.

Apesar de indignada pela conversa com o prefeito, continuei firme, uma decisão que se devia não só ao fato de não ter coragem de abandonar as crianças e a luta, mas também, a formação com base numa pedagogia libertadora que acabara de iniciar no curso de magistério de férias organizado por entidades como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Movimento Sem Terra (MST). Paulo Freire (2000 p. 22) diz que “uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora...é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e da sua acomodação a realidade injusta necessária ao movimento dos dominadores”.

Descobri então que estava envolvida demais pelo que fazia, meu colega que atendia as turmas de 3ª e 4ª conseguiu um emprego na cidade, onde seus pais tinham casa e abandonou

sua turma, apesar de também ter essa necessidade, não tive coragem de fazer o mesmo, então, resolvi continuar e a partir daquele momento, com as duas turmas.

Diante dessa situação podemos observar o quanto uma formação que envolve a problematização e o envolvimento na realidade, pode interferir nas decisões e atitudes dos indivíduos, o colega que desistiu, sempre morou na cidade sua visão era totalmente urbanizada e também não fazia parte do grupo de magistério que eu fazia, cursou no médio o ensino técnico, podemos deduzir pela sua atitude que teve uma formação foi totalmente bancária, voltada aquilo que o capitalismo inculca e a classe dominante transfere as massas, ou seja, aquela educação acrítica, sem preocupação nenhuma com o social, aquela que conforma o cidadão as situações apresentadas, nesse sentido Freire fala:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (1987, p. 83).

Não sei se foi a pedido do prefeito por saber que a escola continuava a funcionando, ou, pela própria secretaria de educação, só sei que três dias após a conversarmos com o ele a respeito da nossa remuneração, uma equipe de quatro funcionárias ligadas à secretaria de educação foram até a escolinha e recolheram todos os meus diários (Documentos com timbres da prefeitura, no qual todo o trabalho de sala era registrado) sobre a ameaça de que se eu não os entregasse as crianças perderiam o ano letivo, então, com receio de que isso realmente acontecesse, os entreguei, ao sair do barracão (escolinha de pau a pique) ainda disseram: tem uma escola a cinco quilômetros daqui, se você não quiser continuar dando aula para eles, mande-os para lá, se resolver continuar aqui com eles, a professora fulana de tal, assinará seus diários por que ela já tem vínculo empregatício com a prefeitura, só assim as aulas deles terão validade.

Estávamos no meio da mata, comentavam que onças apareciam nas redondezas, os pais jamais deixariam seus filhos fazer aquele trajeto a pé e naquela época não tínhamos transporte escolar, nesse dia não consegui dar mais aula, fui para indignada e pensando na frieza daquelas pessoas, também não consegui dormir a noite, pois, doía muito saber que todo o meu trabalho seria assinado por outra pessoa, mas, como poderia largar tudo, já era final de ano e sabia a situação de cada criança.

No dia seguinte pela manhã um grupo de alunas apareceu em meu barraco, carregavam em baixo dos seus braços as suas mochilinhas, improvisadas de sacos de arroz e uma delas com lágrimas nos olhos me disse: Professora! Não queremos que a senhora nos deixe! Dá aula pra gente, mesmo que não vai valer! Meus olhos se encheram de lágrimas naquele momento, peguei minha pasta e fui para a escola com elas, continuei com as aulas. As tristezas não param por aí, naquele mesmo ano o exército aparece com um mandato judicial de despejo, para desocuparmos a área e assistíamos sem nada poder fazer eles destruindo a escolinha, chorávamos juntos eu e as crianças, porém, o povo resistiu, acampamos ali mesmo do outro lado da estrada e outra escolinha foi construída.

Passando-se algum tempo a polícia reaparece, derruba nossos barracos novamente e nos expulsa dali, o poder do latifundiário era grande, conseguiam ordem judicial facilmente para nos tirar de qualquer lugar, inclusive da estrada, foi um dia sofrido, pois era chuvoso e anoitecia, felizmente a liderança conversou com um senhor proprietário de uma pequena chácara ali ao lado e ele cedeu o espaço para fazermos um novo acampamento, agora estávamos acampados em frente a área desejada.

A experiência daquele trabalho como voluntária foi rica, aprendi muito, as crianças na sua grande maioria passaram de ano. No ano seguinte, trabalhei com alfabetização de Jovens e Adultos do acampamento e continuei lecionando os pequenos, a igreja me ajudava com meio salário mínimo. Em meio à luta pela terra eu aprendia cada dia mais sobre política e cidadania, me libertava aos poucos da alienação, por isso comparo as minhas experiências com os pensamentos do nosso mestre defensor da educação libertadora, veja o que ele disse: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Paulo Freire, 1987, p.39)

Depois de formada fiquei um ano sem trabalho por perseguição política, educadores da cidade continuaram o ensino daqueles alunos. Mas, tudo valeu muito, principalmente pelas pessoas que conheci, entre elas, Padre Pascoal que nos ajudava no acampamento e irmã Olga Manosco uma pessoa admirável também defensora da educação libertadora, uma das grandes responsáveis pela criação do curso magistério de férias para educadores (as) leigos (as), que atuavam em assentamentos e acampamentos de Mato Grosso do Sul, uma formação que me proporcionou a aproximação, dentre outros estudiosos, de Paulo Freire, que me fez entender a importância do envolvimento do educador e do estudante na sua realidade na, realidade do seu mundo para obter o conhecimento e poder transformá-lo, segundo ele:

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (2006, p. 30)

Para Saviane, Paulo Freire contribuiu muito para a educação brasileira, comenta:

Paulo Freire foi, com certeza, um dos nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provoca adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser objeto de análise mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado no nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XX, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá de uma pedagogia progressista e de esquerda. (2007, p. 333)

Sem dúvida a pedagogia de Freire torna no mínimo a pessoa mais humana.

Enfim em 1996 a área reivindicada foi liberada, realizaram então a divisão da terra em lotes e junto à liderança decidimos os locais das novas escolas, agora no tão sonhado assentamento, por não haver transporte escolar e para as crianças não andarem muito a pé foram criadas quatro extensões de uma escola vizinha, ainda na estrutura de pau a pique.

No ano de 1997 tive meu primeiro emprego como professora contratada, a sala era multisseriada, eu trabalhava com 3ª e 4ª série e em 1998 fiz meu primeiro concurso, torno-me professora estatutária da Rede Municipal de Ensino do município de Corumbá.

Foram muitos os encontros de formação e cursos que participei organizados pelos movimentos dos trabalhadores sem-terra em parceria com secretarias de educação dos estados e municípios, nos quais discutíamos uma educação voltada à realidade do homem do campo, no entanto, eles foram diminuindo de tal maneira que praticamente não acontecem mais, o que é lamentável, pois, resulta numa educação cada dia mais urbanizada, levada ao campo por educadores distantes destas realidades o que enfraquece cada dia mais a história dessa gente luta pela terra e pela reforma agrária, conduzindo o homem do campo novamente as periferias da cidade. Faz-se necessário e urgente no campo formações que aproximem educador do educando e da sua realidade, de tal maneira que a formação do jovem possa leva-lo a participar mais ativamente no desenvolvimento da sua comunidade e do seu povo a mestre Adalgiza Campolim diz:

Preciso agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza e minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura a realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (Aquidauana News/MS:16-11-2005)

Em 2000 ingressei no curso de pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e mais um sonho se realiza. Em 2005 assumi mais concurso efetivando agora por 40 horas no município. Em 2006 fiz minha primeira especialização na área de Educação Inclusiva da mesma Universidade, naquele ano fui convidada a trabalhar como técnica na Secretaria Municipal de Educação, onde fiquei por um ano, uma experiência bastante interessante, pois, atendia a região das águas, em 2008, atuei como coordenadora na Escola Municipal Rural Paiolzinho que se localiza no assentamento Paiolzinho, em Corumbá-MS, onde fui eleita gestora em 2009 e reeleita em 2013.

Em 2014 concluí uma segunda especialização na área educação do campo e hoje estou cursando o Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UEMS, defendendo a ideia de uma educação do campo que reflita e respeite as especificidades dos povos inseridos nesse meio. Freire, diz que “o pensamento libertador emancipa o homem, pois, produz nele capacidade para atuar em sua realidade social, já que estes, são seres de contato e conseguem refletir sobre si mesmo”, posso afirmar que suas teorias se concretizam em pessoas que tiveram um percurso como o meu, as críticas dirigidas a este grande mestre, são infundadas, geralmente partem de pessoas antimarxistas e antissocialistas que defendem o progresso do capitalismo, pensando apenas no avanço econômico sem pensar no social, aliás, “avanço” de uma classe, pois, se analisarmos a atual conjuntura podemos dizer que independente de crise econômica a dualidade de uma classe que domina e a outra que é dominada, permanece bem presente no atual momento em nosso país.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **História e Histórias de Vida** - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001a.

BARREIRO, Julio. **Educação popular e conscientização**. Trad de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980. 188p

DENZIN, N. K. Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. Dados, v. 27, n. 1, 1984.

CAMPOLIM Adalgiza: **Educação rural um debate necessário** (Art. de um portal de notícias sobre educação rural fonte: Aquidauana News/MS: 16-11-2005)

CARTER, K. **The place of story in the study of teaching and teacher education.** *Educational Researcher*, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERIRE, Paulo, **Educação como prática de liberdade**, 3ª ed. - São Paulo: Paz e terra, 2014.

_____, **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARX Kal. **O capital: Crítica à economia política**, São Paulo, editora Nova Cultura Ltda, 1996.

ROSSI, Rafael. **Educação do campo: Questões de luta e pesquisa**/Rafael Rossi-1. Ed. Curitiba- PR:CRV, 2014

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

<https://www.institutoliberal.org.br/blog/paulo-freire-e-o-assassinato-do-conhecimento/>

EIXO TEMÁTICO: Educação do Campo: Políticas Públicas Estadais

**INCLUSÃO DIGITAL PARA JUVENTUDE RURAL: EXPERIÊNCIA DO PROJETO
DE OLHO NA TERRA EM SANTA CATARINA.**

Aline Korosue

Laboratório de Educação do Campo e Estudos da Reforma Agrária/ CCA/UFSC

akorosue@hotmail.com

Jiana Tomaz Moro

Laboratório de Educação do Campo e Estudos da Reforma Agrária/ CCA/UFSC

jianatomazmoro@gmail.com

Sandy Evelyn Pereira Arguelho

Laboratório de Educação do Campo e Estudos da Reforma Agrária/ CCA/UFSC

sandyarguelho@gmail.com

Introdução

As novas tecnologias caminham a passos largos, a uma velocidade que mesmo quem trabalha com elas, muitas vezes, não consegue acompanhar. O que era novidade, em poucos meses já foi superado. E como tudo na sociedade em que vivemos, enquanto para uns a tecnologia vira mais uma possibilidade de consumo, para outros, revela mais uma face da exclusão. Enquanto que em um lado banda larga é um item cotidiano em outro acaba de chegar a energia elétrica. Uma sociedade será mais fraterna quando as oportunidades forem garantidas para todas e todos, aí sim, poderemos falar de cidadania. Se formos analisar este processo tecnológico voltando nosso foco para o meio rural podemos facilmente perceber que a desigualdade se acentua. Os assentamentos são constituídos na medida em que as famílias mobilizam-se para lutar contra uma questão histórica que é a concentração da terra no Brasil, o que por sua vez acarreta em uma série de efeitos “colaterais”, tais como: o êxodo rural e o crescimento das favelas, a diminuição da oferta de postos de trabalho, a concentração da renda, o aumento da violência nos centros urbanos etc. No entanto, a Reforma Agrária não termina com o assentamento das famílias no campo. Conquistada a terra, faltam políticas públicas que ofereçam a infraestrutura necessária para o agricultor assentado de se organizar e produzir com dignidade e qualidade de vida.

Stropasolas (2006, p. 20) faz referência aos dados do Instituto Ceba de 2003, indicando um êxodo de 74% dos jovens de 14 a 25 anos, decorrente do modelo de produção do agronegócio para o campo. Além disso, existe a visão da oportunidade de emprego no meio urbano. Consequentemente, “estima-se que fatalmente 15% da população brasileira deverá sair do campo nas próximas décadas.” (STROPASOLAS, 2006, p.16).

O grande desafio para os pequenos agricultores é resistir na terra, uma das ações para alcançar tal objetivo é a manutenção da família no campo com produção própria, de maneira organizada, permitindo o seu empoderamento. Uma forma organizativa encontrada pelos trabalhadores foi a organização em cooperativas. A gestão das propriedades rurais, principalmente as cooperativas, necessita incluir sistemas de informação e gestão integrados para melhor organizar a administração da produção.

A situação da organização da produção no campo e da educação dos camponeses ainda está muito abaixo da condição em que deveria estar. Isso decorre do déficit histórico de governos que não deram a devida atenção para o desenvolvimento das condições sociais da população do campo. Concomitante à produção, o processo educacional é um fator de extrema relevância para os agricultores.

O projeto De Olho na Terra Estadual/SC, experiência relatada neste material, foi realizado com o objetivo de contribuir neste processo educacional. Ocorreu entre os anos de 2013 e 2015, foi realizado com a parceria da Secretaria de Inclusão Digital do Ministério das Comunicações, a O Laboratório de Educação do Campo e Estudos da Reforma Agrária da Universidade Federal de Santa Catarina e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Teve como objetivo a criação de 05 telecentros com internet banda larga, em assentamentos da reforma agrária nos municípios de Abelardo Luz, Catanduvas, Correia Pinto, Dionísio Cerqueira e Matos Costa, além de dar continuidade as atividades no telecentro Butiá em Rio Negrinho. A partir dos telecentros, foram formados grupos de 262 jovens agentes comunitários de comunicação, moradores destes municípios ou de assentamentos próximos. Este grupo foi capacitado para a utilização das TICs (Tecnologias da Informação e comunicação) na criação de conteúdos em áudio e vídeo com ênfase na produção dos assentamentos da região e outras atividades comunitárias.

O objetivo geral do projeto foi fortalecer as ações da juventude no campo em assentamentos da Reforma Agrária do Estado de Santa Catarina, capacitando-os em diferentes linguagens e técnicas na área da comunicação digital direcionadas às melhorias na gestão e comercialização da produção.

Contextualização da área de abrangência do Projeto.

O Estado de Santa Catarina tem uma população de mais de 6 milhões de habitantes em 293 municípios que compõem uma superfície de 95.286,1 km². Apesar de Santa Catarina aparentar altos índices de desenvolvimento, seu território é composto por municípios com indicadores discrepantes, fato que corrobora com um estudo realizado pelo Instituto Cepa/ SC (2003) denominado “Diagnóstico da Exclusão Social em Santa Catarina”. Um retrato disso refere-se à “Luta pela Terra”. Dessa forma, resultante da luta pela Reforma Agrária no Estado de Santa Catarina, estão assentados mais de 4.470 famílias em 138 assentamentos, segundo dados de 2013 disponíveis na base de dados do SIPRA/INCRA totalizando uma área superior a 92.825,70 hectares. Os assentamentos de abrangência do projeto foram: Assentamento Pátria Livre e 25 de Março em Correia Pinto, assentamento 17 de Abril em Campo Belo do Sul, Anita Garibaldi em Ponte Alta e Herança do Contestado, Índio Galdino, 1º de Maio e Neri Fabris em Curitibanos. Os assentamento 13 de Outubro, São Roque, Nova Esperança, São João e Santa Rita no município de Matos Costa, assentamentos Jangada e Putinga de Calmon e o assentamento Hermínio Gonçalves em Caçador. Em Catanduvas, assentamento 25 de Julho, próximo de diversos outros assentamentos da região, tanto no próprio município de Catanduvas, quanto dos assentamentos nos municípios de Água Doce e Vargem Bonita. Assentamento Tracutinga, conhecido como Conquista na Fronteira, localizado no município de Dionísio Cerqueira.

Experiência realizada:

Foram feitas adequações dos espaços físicos, na sequência foram adquiridos e instalados por empresas especializadas. O serviço de banda larga, para a internet foi encaminhado junto ao programa GESAC do Ministério das Comunicações, através das associações dos assentamentos envolvidos.

A Meta de capacitação do projeto teve início com um seminário de 12 horas em cada telecentro, com a finalidade de divulgar o projeto, debater o conceito de TIC, suas diversas possibilidades de utilização e importância, tanto para a comunidade quanto para os jovens que iniciam no mercado de trabalho. Para este início, foram convidados os jovens assentados da região envolvida por cada telecentro. Os participantes foram apresentados ao projeto “De Olho na Terra”, detalhando os objetivos, metas e a maneira com a qual se pretende formar multiplicadores. Para que as oficinas ocorram de maneira mais efetiva, com a possibilidade de maior atenção aos jovens e com a expectativa de que ótimos aprendizes venham a se tornar bons multiplicadores, foram disponibilizadas entre

40 e 80 vagas conforme telecentro para jovens com idade entre 13 e 29 anos. As oficinas ocorreram aos finais de semana (sábado e domingo), com carga horária de 12 horas/aula por encontro.

A capacitação de cada grupo de em entre 40 e 80 agentes comunitários em comunicação ocorreu através de atividades práticas e teóricas nas seguintes modalidades de oficinas:

Como Funciona a Sociedade; Indústria Cultural e Cultura de Massas; Comunicação popular; Teatro; Informática básica e avançada; Roteiro e direção; Operação de câmera de vídeo, fotografia e equipamentos de áudio; Registro da produção nos assentamentos e das atividades comunitárias; Edição de áudio e vídeo; Design gráfico e; Rádio e Locução.

O uso das TICs se apresenta como uma ferramenta tanto de inclusão dos jovens rurais no mercado de trabalho, quanto para sua significativa importância na gestão da produção e empoderamento de uma parcela da sociedade com histórico de abandono principalmente na área de informação e comunicação. Entre todas as transformações e avanços das tecnologias na sociedade uma das mais significativas está relacionada à comunicação. Através do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, pequenos grupos ou mesmo indivíduos podem criar redes comunitárias de comunicação através das diversas possibilidades disponíveis, tornando-se agente da comunicação e não mais um mero espectador. Para o jovem que vive no campo isso abre uma oportunidade de integração com outros jovens, de outras regiões que há pouco tempo atrás não se podia imaginar. Mais que um atrativo, uma ferramenta fundamental para a qualidade de vida no meio rural.

Por meio da implantação do projeto, que previa não somente estrutura física e tecnológica, mas fundamentalmente a formação política e técnica, foi possível iniciar com a juventude um processo de empoderamento por meio do conhecimento adquirido, da discussão relacionada à democratização da comunicação, aliando as novas tecnologias a novas práticas sociais que abram perspectivas para a manutenção dos jovens no campo como protagonistas de um processo de transformações do qual não podem estar excluídos.

Não há dúvidas de que o acesso à internet em áreas rurais do Brasil ainda é uma realidade permeada pela exclusão digital em que vive grande parte dos cidadãos e, que a diminuição deste índice, contribui pra integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa ampliando os elos de integração e interatividade entre as áreas rurais e urbanas do país. Também não restam dúvidas, sobre a importância de que o desenvolvimento tecnológico inclua diretamente as demandas do meio rural e dos agricultores familiares, ampliando a universalização do acesso às TICs.

A realização deste projeto apontou para a necessidade do desenvolvimento científico que leve em consideração os saberes locais e que os jovens rurais não sejam vistos como meros receptores, mas fundamentalmente, como atores essenciais que devem integrar a sociedade da informação. Na mesma direção, o projeto demonstrou que o êxito da experiência, está diretamente relacionado ao método de trabalho, articulando a aprendizagem das TICs à comunicação popular. Ainda em relação às contribuições científicas, o projeto demonstra a relevância do desenvolvimento de políticas públicas, voltados para a juventude do meio rural e que afrente as problemáticas oriundas das especificidades do campo brasileiro.

Referências Bibliográficas:

BORCHARDT, Ilmar; FELICIANO, Antonio M.; SILVA, Cesar Augusto F. **Diagnóstico da exclusão social em Santa Catarina: mapa da fome**. Florianópolis: SDS/Instituto Cepa/SC, 2003. 215p.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 2003. 698p.

CORDEIRO, Manuela Souza Siqueira. **Jovens na reforma agrária: perspectiva intergeracional e lógicas de sucessão no assentamento Novo Horizonte/Campos dos Goytacazes – RJ**. In: Revista IDEAS, v. 3, n. especial, 2009. p. 544-563

FELICIANO, A. M., et al. Impacto da tecnologia da informação (TI) sobre o processo decisório do agricultor familiar. Florianópolis: Instituto Cepa/SC, 2004. 107p.

FELICIANO, Antônio M.; BROETTO, Renato; PEREIRA, Danilo; LAPOLLI, Edis M. Inclusão digital em comunidades rurais: projeto beija-flor - internet no campo. 2a ed. rev. e atual. Florianópolis: SAR/BB, 2007. 130p.

LOUREIRO, G. **Inclusão Digital**: um compromisso de todos. Florianópolis: Sugestões para uma política pública de inclusão digital para a cidade de Florianópolis. Florianópolis: Comissão Especial da Câmara de Vereadores de Florianópolis. Disponível em: http://www.ijuris.org/imprensa/2004/04/14/politica_inclusaodigital.pdf. Acesso em Maio/2006.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

STROPASOLAS, Valmir. Desenvolvimento Rural para quem? Os desafios para a inclusão dos excluídos na ação extensionista. In: Revista Grifos, n. 20/21 – junho/dezembro, 2006. P.10-47

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS

PET CONEXÕES AGROECOLOGIA: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E TROCA DE SABERES EM ASSENTAMENTOS NA REGIÃO DE SOROCABA/SP

SARAH SANTOS VIANA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, sarahviana01@gmail.com

MARCIA MARIA MENDES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, marciamendes25@gmail.com

FLÁVIA CRISTINA JESUS DOS SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, flaviacristinajdosantos@gmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA

RESUMO

A agroecologia configura-se como ciência, movimento e prática onde é necessário que sua difusão seja acompanhada de trabalhos que fortaleçam suas bases metodológicas e que o conhecimento científico seja incentivado e testado para que novas formas de pensar e fazer agroecologia sejam compartilhadas. Observando os preceitos da agroecologia e baseado em autores como Paulo Freire, o grupo PET Conexões e Saberes - Agroecologia atua na pesquisa e extensão universitária, sendo facilitador da integração campo-cidade, através da atuação nos assentamentos da reforma agrária da região Sorocabana. Desde sua criação são observados resultados satisfatórios tanto do acesso dos camponeses à universidade quanto do enriquecimento na formação dos alunos integrados ao grupo PET através das experiências proporcionadas por essa iniciativa.

2

A AGROECOLOGIA

A palavra agroecologia surgiu da ideia de se praticar e difundir o desenvolvimento agrícola sustentável, observando o equilíbrio ecológico e a capacidade produtiva do ambiente e seus sistemas como os solos, os recursos hídricos, minerais e clima. (ALTIERI, 1989). Porém, sobre o olhar epistemológico, o conceito de agroecologia é muito mais complexo do que sugere uma agricultura sustentável. (CAPORAL & COSTABEBER, 2007).

A agroecologia, ao contrapor-se ao modelo proposto pela Revolução Verde do uso de técnicas mecanizadas e a produção em quantidade, volta seu olhar ao produtor rural enquanto homem que relaciona-se com a terra e dela depende e a alimentação limpa e sustentável dos

demais indivíduos da sociedade dependem desta interação do homem-ambiente no campo. Essa tradução configura-se de forma holística e abrange diversas áreas do conhecimento. O pensar, o saber rural, o trabalho, a produção, a comercialização, a alimentação e o bem estar e satisfação de todos os seres envolvidos no processo envolvem áreas como a antropologia, a sociologia, a comunicação social, a ecologia, a geografia, a biologia, a produção agrícola, a economia, entre outros. (ALTIERI, 1989). Assim, enquanto ciência, é necessário que a difusão da agroecologia seja acompanhada de trabalhos que fortaleçam suas bases metodológicas e que o conhecimento científico seja incentivado e testado para que novas formas de pensar e fazer agroecologia sejam compartilhadas.

Paulo Freire em sua obra “Comunicação ou extensão?” (1979) faz a provocação em um estudo antropológico das relações de troca de conhecimento entre o extensionista e o ruralista, observando uma análise semântica da palavra “extensão” aplicada ao significado de “dar” conhecimento, notoriamente olhando a relação com superioridade, sem receber nenhum conhecimento em troca. A proposta é que o termo quando empregado neste sentido de correlação, não seja “extensão” e sim “comunicação” pois ela, por sua própria natureza semântica será uma comum ação, envolvendo os dois sujeitos (o técnico e o rural) como fonte e recepção do objeto (o conhecimento). Traça a premissa do agrônomo-educador: inserir-se como sujeito de mudança COM o rural, considerando as estruturas vertical e horizontal, transformando a cultura através do conhecimento de maneira agregativa e não sobreposta.

3

Observando os ensinamentos de Paulo Freire pode-se dizer que a Universidade possui um papel fundamental na comunicação. Todo conhecimento compartilhado deve ter um propósito de resolução de questões que sejam construtivas pra sociedade, que beneficia de algum modo os sistemas sociais, ambientais e/ou econômicos. De fato, que seja útil. E ao propor essa relação de comunicação entre o agrônomo-educador e o camponês, nos convida a pensar extensão rural pelo olhar do que depois viria a ser agroecologia.

A EXPERIÊNCIA: PET CONEXÕES E SABERES - AGROECOLOGIA

O Grupo PET Conexões de Saberes Agroecologia foi criado em 2010 pelo professor Fernando Silveira Franco e estudantes da UFSCar campus Sorocaba que dividiam o anseio pela comunicação (extensão) universitária com práticas agroecológicas. Diversos alunos de graduação já passaram pela experiência deste grupo PET, entre eles, deve-se destacar os educandos do curso de Agronomia apoiado pelo Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) que beneficiou assentados e assentadas da reforma agrária vindo de todo o

Estado de São Paulo, facilitando o acesso de trabalhadoras e trabalhadores rurais ao curso superior. Atualmente o PET conta com 12 estudantes de graduação bolsistas e atua de forma integrada com o Núcleo de Agroecologia Apetê-Caapuã e outro parceiros, ampliando e potencializando assim a atuação vinculando recursos, bolsas, infraestrutura, materiais e equipamentos de trabalho. Neste sentido, tem-se um coletivo maior de pessoas colaboradoras, contando com a participação inclusive de técnicos já formados, biólogos, ecólogos e sociólogos.

Através do trabalho com o Núcleo de Agroecologia, vislumbrou-se a oportunidade de aproximar o meio acadêmico do campo, desenvolvendo atividades socioeducativas das formas teórica e prática nos assentamentos da região. Em parceria com outras instituições, inclusive não-governamentais, a agroecologia foi fortalecida pela implantação de sistemas agroflorestais nos assentamentos, levantando a importância da produção de alimentos saudáveis aliada a preservação do meio ambiente, especialmente pelo fato de dois dos assentamentos da região estarem localizados na zona de amortecimento da Floresta Nacional de Ipanema, em Iperó/SP. No ano de 2014, com a realização da Caravana Agroecológica e Cultural na Região Sorocabana, foram promovidas visitas aos assentamentos e pequenas propriedades de agricultura familiar, mostrando a comunidade acadêmica e externa os resultados iniciais da implantação da transição agroecológica.

4

Tendo os agricultores assentados a oportunidade de trabalhar com esse novo modelo de cultivo, outros espaços se abriram para a temática. Visando a capacitação destes para a lida diária contraposta à produção convencional, o grupo atua até os dias de hoje como facilitador nos processos de construção da aprendizagem, através de metodologias participativas e cursos oferecidos tanto no ambiente acadêmico quanto no campo. Ademais, os espaços de comercialização conquistados foram de grande importância para o empoderamento dos produtores, trazendo-os para a cidade como provedores da alimentação saudável e referenciais de resistência. Hoje, o grupo já viabiliza o comércio de alimentos de transição agroecológica dentro da universidade, através da Feira Agroecológica da Agricultura Familiar, e pontualmente, em parcerias com feiras promovidas por entidades privadas e espaços públicos.

Dar ao produtor a visibilidade do direito de estabelecer suas estratégias de produção de alimentos, ressalta a possibilidade e os motivos para se apropriar de uma produção livre do uso de agrotóxicos e outros métodos que apresentam algum tipo de risco ao ambiente e aos seres vivos. Para além da troca de conhecimento e planejamento tem sido passado ao produtor

a capacitação e experimentação, visando o empoderamento das alternativas, tanto produtivas, quanto comerciais. Considerando a importância desses agricultores, o grupo facilitou a abertura entre o espaço e a dinâmica da universidade-campo, a fim de gerar o escoamento da produção agroecológica, mobilizar a comunidade interna e externa sobre a insustentabilidade da agricultura convencional e dos impérios alimentares e possibilitar o acesso à universidade.

5

O grupo PET dessa forma, trabalha como realizador do eixo comunicação (extensão), atuando como facilitador e reconhecedor dos processos de construção e fortalecimento da agroecologia, que vem sendo articulado através das atividades e visitas ofertadas, levando a universidade ao campo. Esses espaços promovidos, além de construir esse incentivo a transição e as práticas agroecológicas ressalta aos produtores a compreensão e apropriação da soberania alimentar. Além da promoção do conhecimento de forma prática, o exercício em assentamentos proporcionou aos estudantes diversas linhas temáticas para estudo e desenvolvimento de trabalhos científicos, com conteúdo que varia desde a etnobotânica até os desafios da comercialização de produtos orgânicos. Os resultados obtidos dessas pesquisas tornam-se indicadores de base técnico-científica nos assentamentos, contribuindo na sinergia do trabalho e no fortalecimento da parceria com a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que o Programa de Educação Tutorial (PET) é uma importante ferramenta das políticas públicas voltadas para promoção e fortalecimento do ensino e extensão dentro das universidades. A dinâmica dos custeios com materiais, bolsas de graduandos e tutores é incentivadora para que as atividades dos grupos PETs sejam realizadas com satisfação. E os resultados que cada grupo apresenta reforçam a importância de manter o programa.

A partir da diversidade de experiências vividas desde sua criação em 2010, destaca-se do PET Conexões e Saberes - Agroecologia a qualidade com que conseguiu-se realizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a disposição em grupo para torná-las mais enriquecedoras possível. Observando os ensinamentos de Paulo Freire, o grupo PET trata da experiência da vivência como agrônomo-educador, tratando o aluno como futuro profissional e contribuinte da sociedade como coautor das mudanças otimistas no campo, envolvendo todas as esferas da sociedade, a ciência, a política, a social, a econômica, e por fim, os sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Ao grupo PET Conexões e Saberes - Agroecologia e ao coordenador do grupo, prof. Dr. Fernando Silveira Franco.

BIBLIOGRAFIA

ALTIERI, M. A. **Agroecologia** - As bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA-FASE, 1989. 237 p.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. 2. ed. Brasília: MDA: SAF: DATER-IICA, 2007.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 148 p.

EIXO TEMÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS ESTATAIS

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO OU NO CAMPO E SUA EFETIVIDADE COMO
POLÍTICA PÚBLICA**

Thaise Farias da Rocha

UFSCAR

thai.f.r2014@gmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente trabalho visa fazer uma breve abordagem sobre a concepção de Educação do/no campo e sua efetividade como política pública e apresentar a realidade da Educação do Campo na Escola Municipal Paulo Freire. Por meio de pesquisa bibliográfica, traz inicialmente uma breve história da Educação do Campo no país e faz um lembrete sobre a importância da participação do homem camponês como sujeito autônomo nessa luta. Logo após, apresenta a unidade escolar e a realidade da Escola Municipal Paulo Freire e seu contexto social e histórico bem como sua localização. Em seguida apresenta um breve ponto sobre Políticas Públicas/Estatais e uma breve discussão sobre a concepção de Educação do Campo e sua efetivação como Política Pública.

I. Educação do Campo e o homem do campo

A Educação do Campo tem sido o foco de muitas discussões de intelectuais, educadores, educandos e tantas outras pessoas que se preocupam com os rumos que esse modelo de educação vem percorrendo e percorrerá. Dessa forma, faz-se necessário conhecê-la e compreendê-la a fim de que se cristalice essa discussão e assim, a mesma possa ser aprofundada e levada para os espaços em que será pautada como práxis para quem essa construção se faz como devido direito: o cidadão do campo.

De acordo com o Dicionário de Educação do Campo:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Dicionário de Educação do Campo – p. 259)

Deixando compreensível que se faz totalmente pertinente a conscientização desse homem do campo nesse processo a fim de que se garanta esse protagonismo em todos esses espaços e assegurando os seus direitos.

2. Apresentação da unidade escolar, histórico e perfil

A escola do MST é aquela que se faz lugar do movimento desta pedagogia que leve em conta o conjunto das dimensões da formação humana. (CALDART, 2000, p. 105). É nesse contexto que a Escola Municipal Paulo Freire vem desenvolvendo uma proposta pedagógica diferenciada, elaborada e praticada pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, intuindo o rompimento com o modelo padrão de educação no campo, onde escola e comunidade trabalham em parceria. A escola está situada numa área de Reforma Agrária PA- Coroa de Cabrália (Assentamento Luiz I. L. da Silva) - Santa Cruz Cabrália-Bahia, conquistada através da luta de um povo inserido e organizado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. É uma escola que tem como mantenedor a Administração Municipal de Santa Cruz Cabrália. Funciona nos turnos Matutino, Vespertino e Noturno. Atende a 15 turmas de educação infantil, ensino fundamental I e II, com uma média de 15 alunos por turma, nos respectivos turnos citados.

A unidade escolar foi criada em março de 2006 para funcionamento das turmas de educação infantil a oitava série do ensino fundamental, com 138 educandos, tendo uma extensão no assentamento Ojéferson Santos. Estas escolas foram construídas em contexto de luta, feitas de madeira e lona preta, por meio de mutirão de educandos, educadores e comunidade.

Muitos percalços foram se dando em meio ao percurso que a escola seguia. Infraestrutura, transporte e assistência eram demandas fixas nas pautas com a secretaria de educação do município. Como é possível observar, compreendemos que a escola tem por fins educativos questionar e romper com a estrutura política- econômica – social, acreditando no eixo básico que sustenta o trabalho pedagógico que é o comprometimento com a construção do conhecimento pelo próprio sujeito. Essa construção dá-se pela mediação do jeito de produzir e reproduzir a vida dos educandos e educandas, que produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência através da cooperação, ou seja, o reconhecimento de que a escola está dentro do assentamento, bem como o assentamento está dentro da Escola.

Em 2012, conseguimos ampliar o número de alunos e de funcionários da escola e no dia 15 de abril realizamos uma grande festa na comunidade para inaugurar as instalações que agora contavam com 05 salas de aula, pátio, cozinha, almoxarifado, secretaria, diretoria, biblioteca,

03 banheiros femininos, 03 banheiros masculinos e 01 para alunos com necessidades especiais.

Sabemos que ainda falta muito para conquistarmos a escola dos sonhos, no entanto, os avanços foram gigantescos frente aos primeiros passos dessa luta em busca da efetivação dos direitos que nos são negados e da assistência que o Estado deveria oferecer a todos as instituições educacionais do país.

3. Políticas Públicas

As políticas públicas ainda são rasas em relação às necessidades do homem do campo e é necessário que se construa mecanismos para que essa situação seja revertida. Para sanar essas necessidades, a educação do campo perpassa as políticas públicas para essa classe, como é possível observar:

A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, 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. (Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, p 02)

Porém, ao fazer essas considerações, é necessário também que haja um esclarecimento a respeito dessas políticas e para quem as mesmas efetivamente se destinam, pois, ainda de acordo com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo:

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção. (Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, p 02)

Considerando essa previsão apresentada pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, onde toda uma luta é desenhada apenas como forma provisória de realidade e que ainda tratam a cidade como parâmetro e o campo como uma mera adaptação desse parâmetro,

percebe-se a necessidade eminente de fortalecimento dos movimentos do campo para um também fortalecimento da escola pública do campo.

4. Concepção de Educação do Campo e sua efetividade como política pública

Compreendendo políticas públicas como interação e complementaridade entre Estado e sociedade, supõe-se que estas sempre atenderão as demandas da sociedade a qual se destinam. Contudo, a falta de efetividade dessas políticas reforça o pensamento popular de que a burguesia sempre é a grande parte privilegiada, ou seja, o público não é para o alcance de todos e sim para uma pequena fatia da sociedade, a fim de garantir seus interesses, já que o povo se sente cada vez mais órfão em relação ao atendimento de seus direitos pelas políticas sociais.

Costa e Bezerra Neto, trazem uma reflexão sobre o conceito literário das especificidades das políticas públicas:

[...]são vistas, erroneamente, como aquelas políticas que visam o interesse do público, quando, na verdade, elas visam o interesse de setores da sociedade, sendo, portanto, ações para atender aos interesses mais focalizados do que universais, ações mais ou menos organizadas, que conseguem colocar, na agenda do Estado, as suas demandas. (2016 p. 166)

Essa visão geral apresentada não foge à realidade da política educacional que é uma das políticas sociais dentre as chamadas políticas públicas (Costa e Bezerra Neto, 2016), visto que políticas que deveriam ser criadas para incentivar o desenvolvimento e a perpetuação de uma educação pública de qualidade encontram entraves dentro do próprio aparelho que as respaldam.

Não obstante dessa realidade, a educação do campo também vem sofrendo esses entraves. Ao longo da história e de seu contexto in loco, ou seja, de sua realidade rural, a escola do campo vem resistindo bravamente às ações de uma sociedade burguesa e de políticas que desvalorizam os espaços do homem do campo e os seus saberes.

Por isso, ao se tratar da história não se pode esquecer dos aspectos culturais, sociais e políticos que a permeiam e, inicialmente, não há como falar sobre ela sem se deparar com as lutas sociais, pois a mesma se constituiu através de lutas de movimentos de camponeses e camponesas, que discutiam uma educação voltada a sua realidade.

Porém, a escola do campo vem sendo menosprezada e concebida como extensão da escola da cidade e com data de validade prestes a expirar. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica apresentam a educação do campo como direito legal à inclusão:

A orientação estabelecida por essas Diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica dos direitos, implica o respeito às diferenças e a política da igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo art. 28 da LDB, propõe medidas da escola à vida do campo. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, p. 267).

O que se inclui será incluído em algo, ou seja, a educação urbana se torna inclusiva quando se estende a população não urbana. Dessa forma, a educação do campo é concebida como filial da educação urbana, o que explica o fato de a educação ser tratada historicamente como inferior, apontando, nessa perspectiva, o homem do campo como inferior ao homem da cidade, oferecendo a cada um uma educação diferente.

Mas, na contramão da história e da previsão fatalista das Diretrizes, o campo, juntamente com os movimentos sociais, tem se levantado para garantir seus direitos assegurados pela Carta Magna de 1988 que afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e por mais que esse Estado atenda preferencialmente as demandas da elite, não se pode deixar de fortalecer a Educação do Campo que não se dissocia das demais políticas públicas.

Considerações finais:

Ao pensarmos a Educação do Campo de acordo com os atuais padrões que a vigoram, teremos uma educação muito distante da praticada no chão da escola. Essa proposta não se efetiva no dia a dia escolar, apresenta o espaço educacional do campo como um coadjuvante do espaço urbano e profetiza um futuro fadado ao fracasso, engolido pela hegemonia da cidade. Contudo, na Escola M. Paulo Freire, por meio das práxis diárias, seguimos na contramão dessas previsões e associados à comunidade nos mantemos fortes nessa luta.

Diante dessa previsão catastrófica, é possível fazer a seguinte indagação: Se essas políticas denominadas políticas públicas são realmente públicas, por que apresentar uma visão fatalista onde o que vivemos na prática diariamente nos remete a outra visão? É necessário também que se reflita a respeito do que as políticas públicas tratam, a relação entre Estado e sociedade e que esse, como guardião do bem comum, na prática, está só atendendo aos interesses da burguesia, pois, como aponta Costa e Bezerra Neto (2016), estatal e público não são sinônimos e não existem políticas públicas, em sentido lato, e sim políticas estatais pois sua

ação não é operada diretamente pelo povo, mas por seus representantes e que visam atender não a totalidade da sociedade, mas somente a classe dominante.

Assim, o campo precisa fortalecer as suas bases para que essas sustentem o trabalho diário, visto que o campesino está cada vez mais consciente da necessidade de protagonizar a sua própria história, reivindicar seus direitos e tentar colocar as suas pautas de luta junto às pautas do Estado, garantindo efetivamente novas e legítimas Políticas Públicas/Estatais, compreendendo que o papel da escola é fundamental nesse processo.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Educação Básica e Movimentos Sociais**. In: VV.AA. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 15-52, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. p. 259. São Paulo: Expressão Popular.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento. Formação de Educadoras e Educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, Siney Alves; NETO, Luiz Bezerra. **Políticas públicas/estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade**. Ci. Inf., Maringá, v. 38, n. 2, p. 165 -172, abril/junho. 2016. Disponível

em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25734>>.

Acesso em: junho. 2016.

Diretrizes de uma caminhada. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. v. 4, 89-101, 2002.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Marxismo, Trabalho e Formação Humana

TRANSFORMAÇÕES TÉCNICO-PRODUTIVAS NA PRAIA DA LONGA/RJ

Suelen da Silva Chrisostimo

UFScar

suelenchrisostimo@hotmail.com

Elianeide Nascimento Lima

elianeide.monitoria@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo estudar transformações técnico- produtivas na Praia da Longa-RJ a partir das fábricas de sardinhas criadas entre 1925 e 1950 , e os impactos no mercado de trabalho: análises estruturais e trajetórias pessoais. Para tal recorro literatura que discute a Ilha Grande e entrevistas com moradores da comunidade. A Praia Longa é uma praia tranquila que ainda não tem interferência do turismo predatório, não possui restaurantes e nem pousadas. Mas este paraíso esconde uma antiga disputa por terras entre os nativos e um forte domínio de uma empresa privada. Neste sentido, buscamos conhecer as fases econômicas, as profissões e como o meio de vida se confunde com o trabalho nesta comunidade caiçara. Sendo a trajetória dos moradores o ponto fundamental para as profissões que escolhem ao longo da vida, muitos ofícios são passados de geração em geração. Contudo para alcançar sucesso acadêmico os jovens têm que ir para o continente.

1-A Ilha Grande no suposto descobrimento do Brasil

A Praia da Longa está situada na Ilha Grande em Angra dos Reis, na face da Ilha voltada para o continente. Possui cerca de 200 habitantes, é uma comunidade pesqueira e muito tranquila, possui três igrejas, um coreto, um estaleiro, um restaurante flutuante, fazendas de maricultura, uma escola, um canoário e alguns bares. O município de Angra dos Reis-RJ, dispõe de uma costa privilegiada com uma imensa baía com 365 ilhas, que forma um local protegido dos ventos e do mar aberto, proporcionando um refúgio abrigado às embarcações. Esta singularidade vem sendo utilizada de diversas formas, de acordo com as necessidades dos diversos ciclos econômicos da história nacional.

2- As fábricas de sardinha da Praia da Longa

Em 1949, os imigrantes japoneses iniciaram a salga de sardinhas na Baía da Ilha Grande, embora a introdução do processo tenha sido feito por imigrantes gregos. No auge da indústria de pescados, funcionavam 11 fábricas de sardinha na Ilha Grande, nestas fábricas salgavam, secavam e enlatavam o peixe. Os primeiros japoneses chegaram em 1908, a Família Furugem e Família Tane (ou Nishitani) se fixaram na Longa.

Tendo em vista a escassez de literaturas acerca da história das fábricas da Longa, lançamos mão de conversas e entrevistas com moradores que nos possibilitou compreender o funcionamento e a dinâmica de trabalho nas duas fábricas. De acordo com o Sr. Antônio

(nome fictício), a primeira fábrica foi a Indo Pescas inaugurada em 1955, cujo proprietária era Fumiko Furuguem, “eu trabalhei pouco tempo, não tinha produto! Começou a comprar e comprar e abriu falência fechou acabou-se assim... japonês foi embora.” Esta fábrica abriu falência por má administração e as suas ruínas podem ser vista até hoje. Já a segunda fábrica abriu de 1925 a 1930 e fechou em 1986, pertencia a família Tane (ou Nishitani), “Trabalhei por 20 anos saí em 1982 para ir trabalhar na Prefeitura. Ali deu produto! (lucro). De carteira assinada trabalhei 7 anos, foi o que pagaram dos meus tempos” afirma seu Antônio satisfeito com a sua nova função de Zelador.

O fechamento das fábricas se deu por conta da fiscalização do meio ambiente, a dinâmica de trabalho da Longa mudou, muitas famílias foram embora para o continente, acabando por morar na periferia, nos morros do município de Angra dos Reis. E os que ficaram trabalhavam na roça.

Meu pai cultivou muito banana, mandioca (que chamam aipim né?), feijão ele plantava muito feijão. Só pra despesa de casa, mas se colhia muito vendia. Cana-de-açúcar, a gente usava muito café de cana, a cana era colhida aqui. Era quase tudo da roça, a gente colhia aqui. (Marcelo/nome fictício, morador da Longa)

Ou foram para a pesca:

Comecei na pesca da sardinha (sardinha do reino) para ser mais preciso, durante 17 anos da minha vida até hoje, e destes 17 anos pra cá, comecei a pescar camarão rosa, que é a nossa área aqui, até hoje eu exerço essa função de pescador de camarão, por que é o meio mais fácil que a gente tem aqui na ilha de renda: é o meio do camarão da pesca. Pesco no meu barco mesmo. (José/nome fictício, morador da Longa)

Com o passar do tempo às formas de trabalho foram se modificando, hoje existem na Longa várias atividades como de pescadores, maricultores, profissionais liberais que trabalham na escola e na limpeza da praia, artesões, um estaleiro que trabalha toda uma família, marinheiros para lanchas e barcos particulares, domésticas e caseiros. Contudo, a Longa não se mostra atrativa para os jovens quando eles terminam o ensino médio, eles têm que morar no continente sozinho, na casa de parentes ou mudar toda a família para Angra dos Reis. De outra forma não é possível, ingressarem numa Universidade e fazer cursos profissionalizantes, pois custa caro ir para a cidade diariamente ou manter uma casa lá para esses períodos de estudo, fazendo com que a Praia se esvazie da juventude. O que fica claro na fala do José (nome fictício):

Mas a minha vida aqui foi assim: a escola...terminei a quarta série aqui, tinha onze anos. Depois de onze anos, aí não tinha igual tem hoje, esse benefício a pessoa fazer até o terceiro ano. Na época não tinha, na quarta série ou ia pro continente pra terminar lá. Mas infelizmente minha família não tinha condições. Aí fui ficando por aí.

Em 1990 ocorreu um fato importante, o Barco Escola começou a fazer o transporte de professores do continente para a Ilha, como também o traslado das crianças entre as praias. Mas antes não era assim, quando as crianças terminavam a quarta série, hoje o quinto ano, não podiam continuar os estudos tinham que encerrar suas vidas escolares. E isso afetava a vida profissional destes jovens, como revela a fala de José/nome fictício, morador da Longa:

“ Perdi muitas vagas de marinho com salário bom, porque na época não tinha a carteira. Então não tinha como tirar, aí é uma delas. Eu tive muitas aí, uma aí, o rapaz me chamou pra trabalhar no posto de combustível em Angra, também tinha que mostrar um grau de escolaridade eu não tinha, então depois que esse EJA¹⁰³ veio pra cá que começou a melhorar, eu peguei o sexto ano, já deu pra aparecer alguma coisa.”

3- Quem é a dona da Longa?

A Praia da Longa também conhecida como “a Longa”, território antes chamado de Fazenda da Longa cujo proprietário era Thomaz Henrique Mac Cormick. O nome dado à comunidade, segundo os moradores antigos se dá por conta da profundidade do saco no mar ou a profundidade das terras da antiga fazenda, existindo até um caminho que se chega ao outro lado da Ilha na Praia do Sul. Caminho esse, que os moradores ainda usam para pescar tainha na Praia do Sul, essa trilha pode ser um dos motivos pelo qual a Longa foi escolhida para se implementar um vantajoso empreendimento turístico.

Com base nas entrevistas e conversas com moradores antigos, descobrimos que existe uma empresa a Boating Club do Brasil que se diz “dona” da Praia da Longa. Na década de 1970, a Boat como é conhecida, supostamente teria comprado a então Fazenda da Longa, esta empresa tem como representante legal Roberto Irineu Marinho. A Boat chegou em 1975, com a intenção de não desalojar as pessoas que estivessem lá para trabalhar. Na versão do advogado da Boat, os moradores viviam ali com posses, e todo mundo queria mesmo era ir

¹⁰³ Em 2013 diante de uma demanda da Secretaria de Pesca foi implementado o EJA Pescadores na E. M. Thomaz Henrique Mac Cormick. Seguindo a Linha da pedagogia da alternância. Teve como característica uma temporalidade com o período de convivência em sala de aula e outro no mar, tornando-se possível diminuir a evasão escolar de alunos pescadores. Incentivando os alunos, que não puderam concluir seus estudos na época programada, e que hoje dependem da pesca como meio de sobrevivência, a concluírem o ensino fundamental. moradores da Praia da Longa que mesmo não sendo pescadores, tem sua vida profissional voltado ao calendário pesqueiro.

embora, sobretudo pela falta de opção de trabalho. Mas na versão dos moradores houve pressão por parte da empresa para que as pessoas abandonassem ou vendessem por valores baixos as suas casas.

Um dia (...) chegaram uns homens que mandaram todo mundo sair de lá. Belé e família pegaram o que puderam e vieram para o Abraão. Os homens pagaram uma mixaria pelas terras. A única que teve coragem de ficar foi sua irmã, que até hoje está lá. Não aconteceu nada com ela. Foi muito difícil deixar tudo para trás. A terra, a roça: fruto do trabalho duro de todos eles. Talvez deversem ter ficado também por lá, reflete ela. (Maciel e Cardoso, 2003, p.78)

O projeto de grande empreendedorismo imobiliário só não foi à frente por conta das leis ambientais na década de 1980, que se referem às áreas protegidas, que restringiram as intervenções. Mas a Boat tem presença forte na comunidade, e mantém cinco funcionários com registro em carteira de trabalho, que não se sabe ao certo as funções exercidas na comunidade.

4- As mudanças ao longo do tempo

As opiniões dos moradores acerca do turismo predatório se dividem, alguns são a favor e outros contra:

Nós temos uma melhoria aqui nessa praia, porque se tivesse pousada, nós não tinha liberdade que nós temos, igual nossos barcos ali. Com pousada aqui, com turismo não podia deixar o barco. Acho que infelizmente o que impede de ninguém botar uma pousada aqui é essa Boat. Se não fosse essa Boat aí, com certeza já tinha pousada, restaurante aqui tinha. (Marcelo/nome fictício, morador da Longa)

Pensam que poderia trazer mais emprego:

“Porque igual a gente vê muita pousada nas outras praias o pessoal é tudo empregado, tudo carteira assinada. Aí quer dizer igual eu, no meu caso eu torcia que alguém tivesse uma pousada aqui, meu barco vendia peixe pro restaurante e emprego né? Fazia uns frete aí pra passear com o pessoal. (José/nome fictício, morador da Longa)

O trabalho diário aqui se confunde com o modo de viver. A cultura está impregnada na vida diária das pessoas. O trabalho para a comunidade tem ligação com o mar e a natureza, conhecer o tempo às marés. Nesse caso o trabalho está intrínseco com o modo de vida, o que nos remete ao trabalho ontológico. Como destaca Marx (1983 apud OLIVEIRA, 2015, p. 156)

(...) o trabalho no seu sentido ontológico, ou seja, o trabalho que é sentido de vida, o trabalho que o homem se reconhece nele, distante da alienação e da mercantilização do sistema capitalista. O trabalho

que é troca entre o homem e a natureza, em um processo dialético onde o homem ao transformar a natureza transforma a si mesmo.

Estes casos se referem aos pescadores, maricultores, artesãos, o trabalho realizado no estaleiro do Marcel (nome fictício). Contudo, mesmo as pessoas que trabalham na limpeza da praia, na escola, como marinheiros, domésticas ou caseiros que vendem sua força de trabalho regidos ou não pela CLT, conseguem moldar a sua dinâmica de trabalho ao seu modo de vida.

Considerações finais:

A Praia da Longa, apesar de uma comunidade considerada pequena e tranquila, possui uma singularidade em relação às demais praias da Ilha Grande. As transformações técnico-produtivas ocorreram a partir de contextos históricos bem semelhantes. Pela Fazenda da Longa passaram os ciclos econômicos nacionais mais importantes (escravatura, extração de madeira, açúcar, café e ouro). Contudo, foi na década de 1970 que a comunidade teve o auge na questão do mercado de trabalho, com a construção das duas fábricas de sardinha, a vida financeira dos moradores girava em torno das fábricas. Com o declínio da indústria de sardinhas houve um esvaziamento da comunidade. E não menos importante desvelamos a questão fundiária, a comunidade vive a sombra da empresa Boating, que de forma não muito sutil domina o território da Longa. Concluímos que a trajetória dos moradores determina as funções que ainda exercem, algumas profissões são passadas de geração em geração. Porém a juventude que almeja um diploma acadêmico precisa ir para a cidade, e por muitas vezes não retornam. Criam vínculos com a cidade, formam família e se tornam visitantes. A resistência, mesmo de forma não intencional e não sendo coletiva, é o que mantém a Praia da Longa como uma comunidade pesqueira e que mantém a cultura caíçara.

Referências Bibliográficas:

MACIEL, Alba Costa; CARDOSO, Neusali. Cura, sabor e magia nos quintais da Ilha Grande. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003. 104 p.

MARX, Karl. **O Capital**, Vol. I, Tomo I. São Paulo, Abril Cultural: 1983. In: OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia: o projovem campo – saberes da terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária/ Mara Edilara Batista de Oliveira. –Curitiba, 2015. 378 f.: il. color.; 30 cm. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Federal do Paraná, para obtenção do título de Doutora em Geografia.

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

INSERÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO NO ENSINO BÁSICO DA ZONA RURAL

EVERTON APARECIDO MOREIRA DE SOUZA 1

PUC-Campinas – everton3729@hotmail.com

SIDNEI DE LIMA JÚNIOR 2

UNICAMP – sidnejunior@ige.unicamp.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Resumo

Este relato apresenta a experiência da introdução do uso das tecnologias de informação e comunicação na Escola Estadual “Professor Fenízio Marchini”, que fica na zona rural da cidade de Itapira - SP. Os objetivos de se usar as TICs eram: ensinar aos alunos do Ensino Médio como é que se elabora trabalhos escolares nos padrões que são exigidos pela ABNT e de um certo modo já fazer com que eles tivessem contato com o universo acadêmico.

Palavras-chave: normas, trabalho escolar, informática, inserção.

Abstract

This report presents the experience of introducing the use of information and communication technologies in the State School “Professor Fenízio Marchini”, which is in the rural area of Itapira. The goals of using ICTs were: to teach the students of High School how to prepare school work in the standards that are required by the ABNT and in a way already have them have contact with the academic universe.

Key words: ABNT norms, school work, informatics, insertion.

Introdução

A história da educação no Brasil nos ensina que por muito tempo a educação foi um privilégio de poucos (FERREIRA Jr., 2010). A democratização do ensino só veio a ocorrer de fato no fim do século XX (SAVIANI, 2011). Com efeito, num contexto em que estudar sempre foi uma prerrogativa das castas “sagradas”, muitos ficaram de fora desse processo formativo. Tanto moradores de perímetros urbanos, bem como das zonas rurais. Nesse sentido, não há como negar que entre o povo da zona rural a educação tenha sido mais negada do que aos que moram nas cidades. E é com base nessa exclusão educacional que vem se estabelecendo cada vez mais os estudos sobre a “educação no campo”.

Conforme nos orienta o Ministério da Educação (CHAMUSCA, 2007, p. 13) é fundamental que rompamos urgentemente com a visão urbanocêntrica “na qual o campo é visto como local de atraso”. E um meio extremamente eficaz de nos desfazermos desse paradigma é através da prática docente engajada. Em outras palavras, é salutar que os professores, atores fundamentais do processo de ensino, assumam o protagonismo de levar aos alunos do campo uma educação que seja atual e revolucionária.

Com base nesse pensamento, vamos aqui relatar uma experiência que tivemos com os alunos da zona rural. A nossa experiência baseou-se na introdução do trabalho acadêmico, seguindo as normas técnicas da ABNT, para os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual “Professor Fenízio Marchini”. Veremos que muitas vezes não são necessários grandes feitos para que a educação seja algo transformador e atraente na vida dos jovens. Projetos simples, mas bem elaborados e planejados, são meios eficazes de potencializar cada vez mais uma esfera da educação que sempre se viu marginalizada.

O uso da tecnologia no campo e o trabalho acadêmico na educação básica

No ano letivo de 2015, no fim do primeiro bimestre, os alunos do primeiro e segundo ano do Ensino Médio entregaram os trabalhos que foram pedidos para a obtenção de notas na disciplina de Filosofia. Constatou-se, com a entrega desses trabalhos, que os mesmos eram elaborados com muito capricho por parte dos alunos. Tudo era feito à mão. As capas dos trabalhos eram o que mais chamavam a atenção. Eram muito bem elaboradas, pintadas e desenhadas. Toda a criatividade dos alunos podia ser admirada nessas capas. Com a devolutiva dos trabalhos, foi comentado com os alunos sobre como são os trabalhos nas faculdades e universidade, enfim, dos cursos superiores. Explicamos que, através da

uniformização mediante as regras da ABNT, em todo o território nacional os alunos dos cursos superiores seguem os mesmos critérios para a elaboração de seus trabalhos.

Como muitos tinham o desejo de, após terminado o Ensino Médio, entrarem num curso superior, surgiu então, por iniciativa e pedido dos alunos, a vontade de quererem aprender mais sobre as normas da ABNT para os trabalhos escolares. Sobre os anseios e necessidades dos alunos das zonas rurais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 28, é enfática ao dizer que precisamos adaptar “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 2016). Ora, o interesse dos alunos, como já citado acima, era de aprender as normas técnicas. Cabia, então, a nós professores viabilizar essa demanda dos alunos. E o cumprimento dessa tarefa já em si era desafiador, uma vez que dos 92 alunos envolvidos nesse projeto, apenas 10 tinham computador em casa.

Todavia, mesmo tendo encontrado esse obstáculo de os alunos não terem em casa o computador, a escola, graças ao Programa “Acessa Escola” tem 12 computadores disponíveis para pesquisa e elaboração de atividades. Fizemos então uma programação junto à coordenação pedagógica da escola e elaboramos um calendário para utilização da sala de informática. Uma vez por semana, por cerca de dois meses, foi ensinado aos alunos os fundamentos básicos do programa de digitação de texto, o Word. Como os computadores eram poucos e os alunos muitos, vimos por bem passar toda a fundamentação teórica de utilização do Word e de como formatar os trabalhos segundo as normas da ABNT utilizando uma apresentação em data show. Assim, tendo dado todo o subsídio teórico aos alunos, passamos à prática. As turmas foram divididas e no prazo estipulado todos tiveram a oportunidade de elaborar seus trabalhos, na escola mesmo e sempre com supervisão do professor, seguindo os padrões técnicos da ABNT.

Os alunos conseguiram confeccionar seus trabalhos e os salvaram nos arquivos dos computadores da escola. O próximo passo era a entrega dos trabalhos. Dos 92 alunos, apenas dois tinham impressora em casa, sendo que só uma funcionava de fato. A escola, por racionamento financeiro do Governo Paulista, não tinha verba para comprar tinta de impressão e muito menos folhas para todos esses alunos imprimirem seus trabalhos. Para mais de 50% dos alunos, que moravam em zonas de difícil acesso, a impressora mais próxima, que ficava no centro da cidade, estava a pelo menos 15 quilômetros de distância de suas residências. Foi assim que os alunos se uniram e decidiram que apenas dois deles, que

tivessem mais condições de locomoção, iriam ao centro fazer a impressão de todos os arquivos. E dinheiro para isso? Eles mesmos juntaram cerca de 0,40 centavos, per capita, para poderem ver seus trabalhos totalmente concretizados.

Essa atitude dos jovens de levarem até as últimas consequências uma ideia que partiu deles mesmos é a prova cabal de que o jovem tem plenas condições de ser protagonista na escola e na sociedade. Ele não precisa ser um mero expectador, mas pode sim ser agente ativo. Basta orientá-lo, incentivá-lo. Sobre essa questão da atuação do jovem, Costa (2001) é claro: “o termo protagonismo juvenil, enquanto modalidade de ação, é a criação de espaços e condições capazes de **possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso**” (grifo nosso).

Em suma, esse trabalho com os alunos da zona rural deixou-nos evidente que o campo não deve de modo algum ser visto como sinônimo de anacrônico. Ao contrário, dadas as mesmas condições os jovens que não são da parte urbana da cidade podem mostrar que são extremamente capazes de executar qualquer tarefa que lhes forem pedidas, mesmo que envolva tecnologia e ainda sim que essa tecnologia lhes seja parca.

Conclusão

A intenção do projeto, inicialmente, era só de mostrar e ensinar aos jovens como é que se faz os trabalhos escolares seguindo as normas técnicas da ABNT. Não tínhamos condições de exigir que eles usassem esse padrão aprendido em todos os trabalhos e de todas as disciplinas. Seria inviável. Contudo, o professor da disciplina de Filosofia, que ensinou e acompanhou o projeto, propôs um acordo com os alunos de que esse modelo de trabalho sempre pudesse ser entregue para essa disciplina. Propôs-se isso, e os alunos entenderam perfeitamente, pois a ausência de prática acarreta em esquecimento. Eles aceitaram o acordo e durante os anos de 2015 e 2016 todos os trabalhos da disciplina de filosofia foram entregues seguindo as normas técnicas da ABNT. Ou seja, uma escola com alunos de zona rural, mas devido ao seu engajamento no aprendizado já era, em espírito, de universitários urbanos. Cada vez mais as tecnologias e novas metodologias precisam ser levadas à zona rural. É urgente romper com o preconceito que ainda existe com essas escolas e com esses alunos.

Referências

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 12. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2016.

CHAMUSCA, Adelaide et al. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://red-ler.org/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

COSTA, A.C.G. **A presença da Pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2 ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Sena, 2001.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente

MEMÓRIAS E AFETOS: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICA CAMPONESA A PARTIR DA FOTOGRAFIA

HERTHA TATIELY SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

herthatare@gmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é descrever as práticas e reflexões de uma proposta artístico-pedagógica. O nosso desafio é buscar por meio de memórias e experiências afetivas articular a relação entre sujeitos e espaço e a apreensão na imagem fotográfica.

Palavras-chave: Artes Visuais; Cultura Visual; Educação do Campo.

Introdução

Este estudo apresenta reflexões e descrições de práticas da docente da disciplina Laboratório de Fotografia, ofertada neste primeiro semestre de 2017 para a turma do 6º período da Comunidade Integradora de Arraias. O Curso é de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins, Campus da cidade de Arraias.

Está sendo desenvolvido o projeto artístico-pedagógico *Memórias e Afetos* com base na abordagem da Cultura Visual. Essa abordagem conflui com os elementos que, segundo Roseli Caldart (2004), devem ser considerados na construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. Para a autora,

“[o] desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis. (...) O de produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, **o modo de ver**, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação” (CALDART, 2004, p. 2, grifo nosso).

À vista disso, acreditamos que é fundamental para a formação de arte/educadores de escolas do campo superar a antinomia rural e urbano e construir o entendimento sobre esta

relação dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural. Outra questão, é trabalhar a arte popular e as matrizes culturais locais, sem negar, no entanto, a socialização e produção de diferentes saberes, conhecer a diversidade de expressões, produções e ações culturais.

Abordagem Metodológica

A Cultura Visual no ensino de Artes Visuais ainda é uma perspectiva emergente. Com uma concepção transdisciplinar, ou pós-disciplinar, como defende alguns autores, opõe-se em estabelecer fronteiras disciplinares e metodológicas. De forma ampla, essa perspectiva empenha-se em desvelar o modo como o discurso, em suas diferentes materializações, afeta nossa maneira de pensar, ver, dizer e fazer. Compreendendo as imagens como portadoras de significados sociais e questionando as visualidades (o modo como vemos).

Numa época de intensa proliferação do visual a compreensão da imagem como portadora de significados torna-se substancial, e essas problematizações são imprescindíveis no Ensino da Arte na contemporaneidade. Tanto que, cada vez mais, as contribuições da Cultura Visual têm sido debatidas e repercutidas no âmbito do Ensino da Arte.

Propomos trabalhar nesse projeto a partir do enfoque da Cultura Visual, reconhecendo as visualidades artísticas como produtoras e mediadoras de cultura. Para Irene Tourinho (2011), compreender a experiência de ver e ser visto não significa, apenas, restringir-se a um olhar, a uma visão ou a uma perspectiva. “Significa ‘o ver e o ser visto’ compreendidos também em suas parcialidades, ou seja, no espectro fragmentado que essas experiências oferecem quando nos damos conta dos significados que atribuímos às imagens” (TOURINHO, 2011, p. 10).

É necessário problematizar a dificuldade da participação de grupos que historicamente, e ainda hoje, encontram proscrição às suas manifestações. As tramas entre as artes visuais e a cultura devem ser exploradas e debatidas. Como nos ensina Raimundo Martins, “a cultura visual se configura como um campo amplo, múltiplo, no qual se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura” (MARTINS, 2015, p. 91). O estudo da cultura visual, segundo Fernando Hernández (2000, p. 67-70), coloca em evidência os papéis sociais das imagens que denotam as particularidades de referenciais de cada indivíduo na produção cultural. Assim, cria-se a possibilidade para que todos possam compreender o significado cultural das imagens e intervenham na sua existência, tanto por meio da reflexão, como da produção.

A Experiência de Ver e Ser Visto

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê” (BARROS, 2001, p.75). Este trecho do poema *As lições de R.Q.* de Manoel de Barros nos aguça a repercutir os modos de ver e ser visto.

Ver e ser visto são práticas construídas social e culturalmente. O ensino de Artes Visuais deve promover reflexões acerca das relações entre arte, cultura e sociedade, discutindo o ensino da cultura e das artes visuais com base na pluralidade e multiplicidade das manifestações culturais. Contradições e discrepâncias da nossa formação cultural podem ser reveladas ao admitir distintas visualidades artísticas, levando em conta o rico universo de criações e recriações culturais que foram engendradas durante o processo da formação sociocultural brasileira.

Em um dos primeiros encontros com a turma, a partir da leitura de um fragmento retirado do livro *A Câmera Clara* de Roland Barthes (1984), foi proposto que cada discente falasse sobre sua relação com a fotografia. Muitos deles relataram uma relação de conflito com suas imagens, de não reconhecimento e aceitação. A turma é composta em grande parte por negros, muitos oriundos de territórios remanescentes de quilombolas. A própria fala de um aluno, confirma essa observação: “Eu não gostava do que via, eu não queria ser preto”.

Para Pierre Bourdieu (2003, p. 87), a fotografia cumpre a função social de representar a sociedade e ser por ela representada. Ela tem a capacidade de estimular a memória daqueles que estiveram em determinado local e lá viveram, permitindo a inserção de olhares subjetivos sobre um mesmo espaço. Nesse sentido, a não aceitação da própria imagem é reflexo de relações étnico-raciais formadas historicamente por meio da construção de imagens e representações sociais. No Brasil, assim como em outras realidades, as representações que prevalecem são constituídas por narrativas hegemônicas, capazes de representar um grupo social em detrimento de outros.

Representações construídas sob a ótica eurocêntrica, que institui sentidos de “normalidade” e “anormalidade”, estabelecendo como norma padrão o homem, branco, heterossexual, cristão. Os que não equivalem a esse padrão, resta o estigma de desviantes, não aceitos socialmente. Não cabe nesse estudo uma análise pormenorizada sobre o racismo. No entanto, problematizações sobre a questão entrelaçam essa experiência.

O projeto *Memórias e Afetos* está sendo desenvolvido na disciplina Laboratório de Fotografia propondo reflexões sobre a construção social da imagem. Trabalhou-se a conjunção dos conceitos memória e afeto, que são enredados, para desenvolver uma proposta que é artístico-pedagógico. O desafio do projeto é buscar através dos afetos e das memórias

dos discentes articular a relação entre sujeitos e espaço e sua apreensão na imagem fotográfica.



Fotografias dos discentes: (esq. à dir.) Robervaldo Aquino Piedade, Flávio Alexandre Martins, Maria dos Reis Gonçalves e Welison Rocha.

O primeiro momento do projeto empenhamos nas discussões sobre o reconhecimento do espaço ao qual os discentes pertencem. O segundo ponto foi refletir e exercitar formas de construir narrativas visuais a partir de fotografias que sintetizassem esses espaços poéticos, afetivos e de memória.

O projeto *Memórias e Afetos* busca construir outras significações a partir do reconhecimento e valorização das identidades, como fruto de histórias de superação, lutas, conquistas. O que impulsiona sentidos positivos, erigindo outros olhares sobre suas próprias imagens.

Rosa Berardo, professora, cineasta e fotógrafa brasileira, considera seu trabalho fotográfico como um registro étnico-estético. Percebemos nas fotos produzidas no projeto *Memórias e Afetos* similaridades com essa concepção. Para Berardo, a partir das fotos “é possível identificarmos formas, movimentos e comportamentos que constituem um leque de informações sobre o tema fotografado ou uma reflexão estético-poética sobre o mesmo” (BERARDO, 2010, p. 53).

Será realizado uma exposição fotográfica, em julho de 2017, no museu da cidade de Arraias/TO, em que essa experiência será compartilhada com a comunidade. Os discentes irão

expor seus afetos e memórias em forma de poética fotográfica. Esta proposta ainda vai render desdobramentos. Aqui foi relatado as primeiras reflexões sobre um projeto que ainda está em andamento.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001. pp. 74-75.

BARTHES, Roland. **A câmera clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BERARDO, Rosa. Fotografias étnicas e poéticas. In: FRANCO, Edgar (org.). **Poéticas Visuais e Processos de Criação**. Goiânia: UFG/FAV; FUNAPE: 2010. pp. 53-62.

BOURDIEU, Pierre. **Un art medio**: ensayo sobre los usos sociales de la fotografia. Barcelona: Gustavo Gilli, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>>. Acesso em 20/03/2017.

CALDART, Roseli. **Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_02/TN2_CALDART_RS.pdf> Acessado em 10/03/2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual**: mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARTINS, Raimundo. Deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual: implicações para a formação de professores. In **A Formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

SILVA, Cleyton Luiz da. CIARAMELO, Patrícia Regina. Arte e Cultura – Manifestações do Brasil Profundo. Disponível em: <<http://repositorio.unicentro.br/bitstream/123456789/468/1/Arte%20e%20cultura.pdf>> Acesso em 14/03/17.

TOURINHO, Irene. As experiências de ver e ser visto na contemporaneidade: Por que a escola deve lidar com isso? In **Cultura Visual e Escola**. Ano XXI, Boletim 09 – Agosto, 2011.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: História das Instituições Escolares**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL FERNANDO GOMES DE AZEVEDO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ELEVAM A AUTOESTIMA DOS ALUNOS E COMUNIDADE DO ASSENTAMENTO DO MOCAMBO – ANDARAÍ, BA**

Cíntia Pina Dantas Silva

Universidade do Estado da Bahia – Uneb

cintia_pinna@hotmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA**Resumo**

Este relato de experiência tem como objetivo mostrar as atividades realizadas pela Escola de Tempo Integral Fernando Gomes de Azevedo, situada no assentamento do Mocambo, zona rural do município de Andaraí, na Bahia, a partir de sua criação, em 2014, bem como o funcionamento da escola, e a história da sua criação. Por estar localizada em uma área de assentamento, faz-se necessário o entendimento da participação dos Movimentos Sociais e da comunidade no dia a dia da escola.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral; Educação do Campo; Movimentos Sociais.

Introdução

Cada vez mais se faz necessário pensar em uma educação que consiga alcançar as áreas mais amplas do conhecimento, formando os sujeitos tanto para o mercado de trabalho, como para a vida em sociedade. Atualmente, por conta de programas sociais como o Bolsa Escola, além da maior autonomia na criação do projeto político pedagógico das escolas, podendo incluir disciplinas relacionadas ao dia a dia dos alunos, a permanência desses no ambiente escolar tem sido maior.

O projeto da escola em tempo integral surge justamente com o propósito de redimensionar a estrutura da escola, com novos espaços de aprendizagem e maior permanência dos alunos. Manter esse formato em escolas do campo é um desafio, por ainda existir diferenças entre a população urbana e rural, como a falta de acesso às tecnologias da informação e comunicação. A escola em tempo integral no campo, muito além da

preocupação com o tempo em que esse aluno permanecerá na escola, permite que o aluno desenvolva outros tipos de atividades, se informem sobre o local onde vivem e aprendam como podem contribuir para o desenvolvimento da sua comunidade, como explica Reis:

A educação do campo é aquela construída a partir dos interesses da comunidade à qual está ligada, e o seu projeto político pedagógico parte da realidade local, da cultura da comunidade campestre e tem nas condições materiais e históricas de produção da existência dos povos do campo a base da fundamentação dos processos pedagógicos e educativos desenvolvidos pelos seus educadores e comunidade educativa como um todo. A escola do campo é uma escola comprometida com o processo formativo e os problemas dos povos do campo (REIS, 2011, p.276).

Para pensar a educação em áreas de assentamento, é preciso pensar em um currículo que busque fortalecer práticas que respeitem o sujeito que está se construindo (COSTA, 2012). O professor assume o papel de formar o cidadão, consciente e capaz de transformar o local onde vive. A implantação no currículo de disciplinas que contemplem a cultura, os costumes e as práticas desses sujeitos é essencial.

Falas da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico (GOHN, 2012, p.21).

Pensando nessas práticas educativas capazes de transformar o indivíduo e o seu local de origem é que surge a pesquisa sobre a escola em tempo integral para alunos do campo, voltada especificamente para o município de Andaraí, na Bahia. A Escola de Tempo Integral Fernando Gomes de Azevedo é uma dessas escolas, e o foco desse relato.

História e projetos pedagógicos realizados na escola e comunidade

O município de Andaraí, distante 420km da capital baiana, tem população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 13.732 habitantes. A cidade conta hoje com 6 escolas no formato de ensino em tempo integral, sendo 5 delas na sua zona rural. A primeira escola foi inaugurada em 2012, depois dos resultados positivos alcançados com a implantação desse modelo de ensino em uma turma do bairro mais periférico da sede. Por conta desses resultados positivos na educação do município, as outras 5 escolas foram inauguradas.

Este relato de experiência refere-se à Escola de Tempo Integral Fernando Gomes de Azevedo, situada no assentamento do Mocambo, que fica à 20km de distância da sede do município.

A população do Mocambo é composta por 195 famílias, que em 1997 ocuparam a região em busca de melhor qualidade de vida. Até o ano 2000 as crianças estudavam em uma única turma, multisseriada, com aulas ministradas por uma professora leiga. A partir de 2000, com a reintegração de posse e a construção das suas casas no assentamento, os próprios moradores construíram uma escola, a Escola São Carlos, com 3 salas de aula, que passou a funcionar nos turnos matutino e vespertino, agora com professores enviados pela secretaria de educação. Os alunos do fundamental II e ensino médio precisavam se deslocar até a sede do município para estudar. De 2003 até 2008 a escola funcionou também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2013 a escola recebeu a proposta da secretaria de educação de ampliação e implantação do formato em tempo integral, e em 2014 foi inaugurada, recebendo também o novo nome. A escola atende à comunidade na pré-escola, no ensino fundamental anos iniciais e anos finais. São 195 alunos matriculados na escola para o ano letivo de 2017.

O Currículo da escola é composto por dois âmbitos de experiências na base comum: Formação Pessoal e Social com Conhecimento de Mundo, além das atividades diversificadas, organizadas conforme peculiaridades locais. A atual grade curricular, além das disciplinas de base comum, apresenta as seguintes disciplinas diversificadas: Espaços de leituras; Atividades lúdicas (recreação, jogos e brincadeiras); Linguagens artísticas e cultura popular; Apoio pedagógico de língua portuguesa e matemática; Informática; Manifestação cultural; Cooperativismo e agricultura familiar; Esporte; Canto e instrumentalização; Educação ambiental e desenvolvimento sustentável.

Além dessas disciplinas diversificadas, a escola também desenvolve projetos com o objetivo de despertar maior interesse dos alunos para as atividades. O “Projeto Brincando Aprende” vê no lúdico uma forma facilitadora de aprendizagem, desenvolvendo através de brincadeiras e jogos a sensibilidade, raciocínio lógico, expressão corporal, capacidade de concentração, memória, criatividade e a interação com os colegas.

“A Kombi Literária chegando até você” é o projeto institucional de leitura da escola. A proposta é incentivar a curiosidade e aguçar o interesse pela leitura, tanto nos alunos como na comunidade. A Kombi passeia pelo assentamento carregada de livros, revistas, jornais, e os alunos e professores fazem as leituras em voz alta, no microfone, com apresentações teatrais. A comunidade participa das encenações e se sente à vontade para a realização das leituras.

O terceiro projeto desenvolvido é o “Rádio na escola”. Voltado para os alunos do fundamental II, a rádio desenvolve a criatividade e o senso crítico, além do exercício da oralidade e da escrita para a elaboração das notícias apresentadas.

Os alunos da Fernando Gomes de Azevedo também aprendem a cuidar e valorizar os alimentos produzidos no assentamento. Através da horta da escola, eles desenvolvem o interesse pela agricultura, maior fonte de renda dos seus pais e demais moradores da comunidade, entendendo desde cedo a importância de uma alimentação saudável e de qualidade.

Conclusões

A Escola de Tempo Integral Fernando Gomes de Azevedo tem como missão, segundo o seu Projeto Político Pedagógico, valorizar os princípios para a inclusão do homem e mulher do campo em uma educação integral de qualidade, tendo a convivência como fonte de novos modos de pertencimento e valorização das diferenças, tornando estudantes autônomos e participativos, atrelando-se à comunidade no processo de ensino e aprendizagem, pautada na gestão democrática participativa.

É importante destacar quando projetos são bem sucedidos e promovem um impacto na vida das pessoas que o recebem. Os alunos do assentamento do Mocambo, que antes assistiam aulas em condições precárias e turmas multisseriadas, agora tem acesso a uma educação de qualidade, preocupada com as peculiaridades da cultura do local. A população, na sua maioria carente, sabe que na escola, além das 4 refeições diárias oferecidas, os seus filhos estão se formando cidadãos críticos e preocupados com o desenvolvimento local e bem estar das suas famílias.

O número de evasão escolar que chegou a 10 alunos em 2010 e 19 em 2013, caiu para 2 alunos em 2014, nenhum aluno em 2015 e apenas 1 aluno em 2016, segundo a direção.

Ser uma escola do campo de excelência é proporcionar aos alunos, além do conteúdo convencional, atividades que desenvolvam o orgulho em fazer parte daquele local. É preciso despertar a compreensão da importância do homem campestre e das suas práticas, elevando a sua autoestima e ajudando na melhoria da sua qualidade de vida. Aí está o principal papel da escola e do educador do campo.

Referências

COSTA, Lucinete Gadelha da. **A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular**. In: Educação do campo: epistemologia e práticas. 1- ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8- ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo, Currículo e Contexto na construção do desenvolvimento rural sustentável**. In: Movimentos Sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

EIXO TEMÁTICO: 6. EDUCAÇÃO NO CAMPO: HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA EM TRÊS ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE ARRAIAS/TO: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA INOVADORA**

Noeci Carvalho Messias – UFT - noeci@uft.edu.br

Lilia Reijane R. dos Santos Menezes – UFT - liliareijane@gmail.com

Introdução

O presente texto é resultado da pesquisa intitulada Educação do Campo e Alternâncias Educativas no Estado do Tocantins, que tem como objetivo geral compreender e analisar a realidade da educação oferecida aos povos do campo e as práticas educativas engendradas no Tocantins. Projeto financiando pelo CNPq - Chamada: MCTI/CNPQ/Universal 14/2014. No ano de 2013 três escolas do campo de educação básica denominadas de Eveny de Paula e Souza, Nossa Senhora da Conceição e Matas situadas no território quilombola do Mimoso¹⁰⁴, gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação de Arraias/TO (SEMED) inovaram com atividades pedagógicas de alternância. As três escolas atendiam crianças e adolescentes de 4 a 17 anos – de Pré ao 9º ano do ensino fundamental.

A nossa intenção com este texto consiste em relatar alguns aspectos dessa experiência que foi idealizada e implementada pela SEMED/Arraias. Importa, destacar alguns pontos que consideramos relevantes, referentes aos avanços e desafios, no processo de implementação da experiência que envolveu diversos sujeitos da esfera municipal e da sociedade civil do campo. Trata-se de um estudo sistematizado a partir de fontes documentais e bibliográficas, em que foram analisados os documentos do acervo da Secretaria Municipal de Educação e a produção teórica relativa a temática em tela. O estudo documental mostra as ações que subsidiaram a proposição e a renúncia do projeto de formação por alternância nas três escolas municipais do campo no município de Arraias. Com apoio da SEMED-Arraias, obtivemos dados importantes para subsidiar e dar credibilidade a este trabalho. A integração de outras fontes foi possível graças aos depoimentos informais de sujeitos sociais envolvidos de forma direta ou indireta com a experiência de formação por alternância em tela.

A relevância prática deste estudo é dar visibilidade as estratégias pedagógicas e administrativas utilizadas pelo sistema municipal de ensino de Arraias para implantar a escola

¹⁰⁴ O território quilombola do Mimoso está situado a 120 km da sede do município de Arraias.

do campo contextualizada e integrada às condições das crianças e jovens do campo, servindo como apoio ao desenvolvimento educacional local.

Nos documentos criados especificamente para as escolas do campo, pensados e elaborados para atender os sujeitos sociais do campo é evidente a importância do trabalho educacional e contextualizado e direcionado para os povos camponeses. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 03 de abril de 2002, a identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2º - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. (BRASIL, 2002, p.37).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 8/ 2012, também seguem as mesmas orientações, quanto a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizada, salientando que cabe aos entes federados e aos sistemas de ensino “garantir recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas”. (BRASIL, 2012, p. 4).

Alguns autores, também reafirmam a importância para a implementação de políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, destacando que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos, visto que existem diferenças de ordem diversa entre esses sujeitos camponeses. Ortega e Fonseca (2004), salienta que deve-se articular as políticas nacionais às especificidades de cada região. Arroyo, Caldart e Molina (2004) argumentam que a escola deve ser vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo.

Uma experiência educativa inovadora nas escolas do campo na comunidade Quilombola Kalunga do Mimoso no município de Arraias/TO

O município de Arraias localizado na região sudeste do estado do Tocantins possui grande extensão territorial. Em 2013 o município tinha 16 escolas do campo, sendo que muitos destes estabelecimentos de ensino estão localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, ou próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Os documentos da SEMED/Arraias analisados revelam que naquele contexto diante de alguns dilemas enfrentados pelos educandos e pelos pais destes, a SEMED/Arraias decidiu por implantar a modalidade de alternância. Os documentos destacam que diversos fatores contribuíram para a implantação da proposta de alternância, visando amenizar as dificuldades encontradas pelos educandos e suas famílias. A grande extensão territorial do município, a falta de transporte escolar adequado e o difícil acesso a escola são fatores elencados nos documentos como causadores da evasão e ou redução do número de alunos.

Dessa maneira, diante daquela problemática a equipe pedagógica da SEMED/Arraias elaborou uma proposta para implantação da modalidade de alternância, com a perspectiva de garantir o acesso e a permanência dos educandos na escola:

A proposta pedagógica da alternância foi adotada no município com o propósito de contribuir para a permanência do jovem no campo e para a continuidade do desenvolvimento rural e valorizar os conhecimentos tradicionais, fazendo-o participar do processo. (DOCUMENTO DE SISTEMATIZAÇÃO DO REGIME DE ALTERNÂNCIA, 2013, p. 3)

Na proposta pensada e elaborada para atender a população campestre, observa-se que os instrumentos pedagógicos do regime de alternância que faziam parte da metodologia utilizada pela SEMED/Arraias eram: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Caderno de Acompanhamento, Visita à família e Avaliação contínua. Todavia, não fica claro os procedimentos metodológicos dos mesmos. Evidencia-se que os períodos da alternância estavam divididos em quinze dias na residência e quinze dias de efetivo exercício na escola.

Os documentos destacam que as atividades do Tempo Comunidade deveriam ser devidamente planejadas e adequadas à realidade, com realização de pesquisas e trabalhos práticos, avaliação e acompanhamento pedagógico e no envolvimento dos diferentes segmentos que constitui a comunidade escolar, e, na sua execução, acompanhadas pelos educadores responsáveis pela turma.

Evidencia-se na proposta elaborada que o acompanhamento pedagógico do professor itinerante deveria seguir a seguinte estruturação:

Os alunos serão organizados em grupos de acordo com a localização geográfica de sua comunidade, onde o professor se deslocará para essas localidades, em datas e locais previamente acordados para desenvolver as atividades previamente planejadas. (DOCUMENTO DE SISTEMATIZAÇÃO DO REGIME DE ALTERNÂNCIA, 2013, p. 5)

No princípio de 2014, a SEMED/Arraias sob nova administração, alguns documentos evidenciam-se que aqueles sujeitos sociais viviam uma espécie de dilema devido a experiência de alternância sem sucesso. Na ata da reunião da Câmara da Educação Básica, do dia 31/03/2014, observa-se que os membros discutiram sobre a experiência de alternância ofertada nas três escolas, destacando que a proposta não estava atendendo a contento. Ressaltaram que as unidades escolares não dispunham de estrutura física adequada, sendo assim foi sugerido pelos membros do conselho a construção ou locação de espaço físico para funcionamento das aulas no Tempo Comunidade, garantir acompanhamento pedagógico semanalmente e formação específica para a equipe de profissionais que atuavam no regime de alternância. Diante aquele contexto, os membros do conselho deliberam para enviar ofício a SEMED/Arraias cobrando providências, com vista um ensino de qualidade dentro do regime de alternância. De acordo com ofício nº 003/CMEA/CEB/2014 de 31/03/2014:

Tendo em vista o regime alternância pelas escolas Eveny de Paula e Souza, Nossa Senhora da Conceição e Matas, vimos por meio deste informar que de acordo com relatos de pais e as condições de trabalho oferecido pela rede municipal de ensino, este não está atendendo a proposta do projeto, tendo em vista que: a) As unidades escolares não dispõem de estrutura física adequada para proporcionar uma aprendizagem de qualidade. b) No período TC não existe também espaço físico para desenvolver as atividades propostas. Ressaltamos que para o regime de alternância atender as necessidades da comunidade local e favorecer uma aprendizagem de qualidade faz necessário: a) Acompanhamento pedagógico ocorra semanalmente in loco na unidade escolar; b) Construção ou locação de espaço físico para o funcionamento das aulas no período do Tempo Comunidade; c) Disponibilização de recursos físicos e materiais necessários ao funcionamento da unidade escolar e, d) Formação específica para a equipe que atua no regime de alternância. [...].

No princípio de 2014, após um ano da experiência de alternância, ocorreu a substituição da Secretária de Educação, provocando a interrupção da referida experiência, sendo abortada precocemente, pela SEMED-Arraias, sob a seguinte argumentação: “as despesas são exorbitantes para o município além disso, as estruturas físicas não são adequadas para tal atendimento”(SEMED-Arraias, 2014, p.3).

Algumas considerações

Observa-se que os documentos analisados permitem elucidar aspectos importantes de uma experiência educativa inovadora de escola do campo, no município de Arraias. A equipe pedagógica da SEMED/Arraias pautada nas orientações das Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica das Escolas do Campo, resoluções e decretos criados especificamente para as escolas do campo ousaram na tentativa de resolver os dilemas da educação naquela localidade, na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade da educação do campo. Uma proposta de alternância contextualizada com à realidade do campo que buscava experimentar e desenvolver práticas educativas do campo, por meio da aproximação dos conhecimentos tradicionais.

Todavia, diante dos desafios e contradições que estão postos a construção de uma política pública de educação do campo a experiência em tela foi interrompida precocemente. Evidencia-se, mais uma vez, um dos maiores desafios da educação do campo, qual seja, a efetivação de políticas públicas que garantam o direito da população do campo à educação, tendo como pressuposto a construção de processos pedagógicos específicos às realidades dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação – Resolução CNE/CEB nº 1/2002, *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – Resolução CNE/CEB nº 8/ 2012, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, DF, 2012.

ORTEGA, A.C., FONSECA, S.G. *Política de Educação para o mundo rural brasileiro: entre a universalização e a diferenciação dos conteúdos*. Uberlândia: Editora Edufu. *Ensino e Revista* v. 12, 2004. p. 89-95.

SECRETARIA MUNICIAPAL DE EDUCAÇÃO DE ARRAIAS/TO. Proposta do Ensino por Alternância nas Escolas do Campo. Arraias, 2013.

SECRETARIA MUNICIAPAL DE EDUCAÇÃO DE ARRAIAS/TO. Ata da reunião da Câmara da Educação Básica, do dia 31/03/2014.

SECRETARIA MUNICIAPAL DE EDUCAÇÃO DE ARRAIAS/TO. Ofício nº 003/CMEA/CEB/2014 de 31/03/2014.

EIXO TEMÁTICO: Educação no Campo: Formação e Trabalho Docente

LICENCIATURA DO CAMPO E SEUS ENFRENTAMENTOS: O CIENTÍFICO E O SENSE COMUM SE CONECTANDO

GILSON XAVIER DE PAULA

Licenciando em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás.
gilsonxavier.ml@gmail.com

WELSON BARBOSA SANTOS

Professor do Curso de Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás, Regional
Goiás. wwsantosw@yahoo.com.br

JACKELINE SILVA ALVES

Professora de Estágio Curricular Supervisionado na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus
Morrinhos. jackgeo17@gmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O texto ora apresentado vincula-se Ao Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão, intitulado “O Pedagógico, lúdico e ensino de Ciências: recursos pedagógicos na licenciatura do campo e ensino escolar no município de Goiás/GO”, desenvolvido com licenciando em Educação do Campo, da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás, iniciado em 2016.

Ressalta-se aqui a importância em buscar caminhos que permitam ao professor ao ensinar Ciências naturais na escola, associar os saberes acumulados por seus alunos aos conhecimentos específicos sistematizados. Considerando que, os sujeitos participantes constituem-se por licenciando que já atuam e ou que atuarão no Ensino Fundamental de escolas do campo, e levanto em conta também as observações e constatações empíricas acumuladas por esses indivíduos na lida do campo, aos conhecimentos teóricos fomentados pela disciplina O Ensino de Física é que a experiência aqui relatada foi desenvolvida.

É deste lugar, que buscaremos então descrever a forma como distintos conhecimentos específicos relacionados à Física e as Ciências, tem auxiliado sujeitos do campo, a construir-se educadores de Ciências da natureza para a escola do campo.

Morando em Assentamento de Reforma Agrária no município de Cidade de Goiás/Go, a mais de 10 e sendo sujeito do campo desde a infância, sempre me despertou especial atenção os

fenômenos naturais. Durante os anos de vida no campo, foi possível observar fenômenos naturais, ressaltando dentre estes acidentes com raios e ou descargas elétricas atmosféricas – DEA, ocasionando inclusive morte de duas pessoas em assentamentos, um destes bem próximo ao meu sítio, o outro um pouco mais distante, mas que também causou danos. A ocorrência de morte de animais no pasto, os danos causados a aparelhos eletrônicos durante as tempestades, são alguns dos exemplos que ilustram e que motivam também o melhor entendimento desse fenômeno.

Já no sexto período do Curso de Educação do Campo, percebe-se que as experiências pessoais acumuladas ao longo da vida tem me permitido refletir sobre a importância de minha formação acadêmica, associando conhecimentos teóricos a saberes já acumulados, reelaborando-os e tornado bastante úteis para a minha prática cotidiana enquanto professor.

Nesta experiência, visando elaborar modelos 3DR (modelos tridimensionais reais), associando-os a conhecimentos teóricos no âmbito das disciplinas ligadas às Ciências da natureza (Biologia, Química e Física) comuns à licenciatura em Educação do Campo, e associando aos conhecimentos anteriormente descritos, me propus a elaborar um protótipo de cerca com aterramento (estrutura utilizada para delimitar propriedades no campo). O desafio consistia em elaborar algo que envolvesse a prevenção e proteção do homem do campo em situações de exposição aos raios e descargas elétricas provenientes das tempestades.

O modelo foi elaborado, a partir de dois pilares de madeira rústica retirada de árvores caídas em meu sítio. Cada um dos pilares medindo 1,4 metros de altura; posteriormente foi feito cinco furos em cada um dos pilares, cuja distância entre cada furo é de 20cm. Na sequência, os pilares foram interligados com arame. Ao centro, entre os dois pilares de madeira fiz uma conexão entre os cinco fios, usando um sexto pedaço do mesmo arame.

Feito isto, conectou-se uma haste de cobre na extremidade inferior desse sexto arame, a fim de usá-lo como aterramento no solo, conforme pode ser observado na Figura 1 apresentada.

FIGURA 1: PROTOTIPO DA CERCA COM ATERRAMENTO



Fonte: PAULA, G. X. de. (Out., 2016)

O objetivo desse protótipo foi demonstrar como prevenir de DEA durante tempestades, a partir, do aterramento realizado na cerca de arame.

Estudos realizados por Ceccantini (2006), Cachapuz *et al* (2005), Chassot (2007); Krasilchik (2004) entre outros autores, sinalizam e confirmam tanto as falhas do ensino nesses campos do saber, quanto o êxito de alguns tipos de práticas como uso de modelos 3DR. Para os

referidos autores, tais práticas podem potencializar e auxiliar o ensino e a aprendizagem nas Ciências.

Sobre os modelos e suas potencialidades enquanto recursos pedagógicos, estes podem ser entendidos, como estruturas que representam uma ideia, objeto, evento, processo ou sistema.

Torna importante ressaltar que, para a edificação desse protótipo, as observações e experiências acumuladas em minha vivência na roça desde a infância, foram associados a conhecimentos específicos adquiridos na graduação. Em diversas ocasiões, pude observar que a vegetação ao longo das cercas, por vezes, apresentavam uma desidratação diferenciada, que hoje sei, são decorrentes de DEA.

Ao elaborar o modelo de cerca com aterramento, conclui-se que uma vez feito o aterramento da forma recomendada a DEA é isolada. Assim, a aplicabilidade deste experimento, enquanto agricultor, evidencia que a prevenção é por vezes simples e bastante eficaz, envolve o cotidiano do homem do campo podendo protegê-lo, aumentando também a proteção de seus animais quando da ocorrência de DEA na propriedade.

A realização desta experiência, oportunizou refletir sobre a possibilidade de utilizar recursos simples, como o apresentado para a vida campesina, a saber o simples aterramento em cercas nas suas divisões em pastos e das divisas das parcelas, demonstram que uma descarga elétrica em um cerca pode percorrer vários quilômetros, caso não seja isolada, tornando de tal modo potencial ao risco de acidentes, tendo em vista a possibilidade de ter animais ou mesmo seres humanos encostados ou próximos a cerca, podendo acarretar até mesmo a morte.

Apesar da ocorrência de DEAs no campo ser um fenômeno comum, nem sempre, é facilmente explicado e entendido, e a aplicação do modelo, pode auxiliar tal compreensão. No decurso da vida sempre ouvi dizer que aterramentos no campo, só faz quem tem condições financeiras. Entretanto, após esta experiência no laboratório pedagógico, pude perceber que a realidade nem sempre é esta, basta o conhecimento associado a procedimentos relativamente simples na edificação, para prevenir acidentes.

É pertinente reforçar que, se desconsiderarmos os conhecimentos científicos, o senso comum acaba por gerar mais medo do que conhecimento sobre a ocorrência de descargas elétricas atmosféricas (raios). Com base no senso comum, é recorrente ouvirmos dizer que, quando se inicia uma tempestade, deve-se retirar os aparelhos elétricos das tomadas; que quem está no campo não deve ficar debaixo de árvores e palmeiras porque isto, atrairia raios. Fato é que, para tudo isto, existe uma explicação científica que justifica os acidentes com DEA.

Desde muito cedo, aprendi alguns requisitos básicos para a segurança no campo, quando ocorre uma tempestade, destacando-se dentre estes: evitar o uso de aparelho eletrônico; ficar o mais longe possível de cercas e arames; evitar banhos em rios ou represas, pois tudo isso, poderia evitar que fosse atingido por um raio ou DEA. Mas para todas estas situações, existem explicações científicas que as justificam, e os saberes científicos nos mostra isto.

Sobre a cerca com aterramento, fazê-la é algo que o homem do campo aprende desde a sua infância, seja observando a sua edificação ou até mesmo auxiliando os pais na sua construção.

Considerando a experiência já acumulada ao longo dos anos, torna-se então, pertinente associa-los a conhecimentos específicos, a fim de torna-los significativos.

Ao associar os saberes acumulados desde a infância ao conhecimento acadêmico, em razão da valorização desses saberes e experiências, pude refletir sobre a prevenção de acidentes no campo, compreendendo melhor a ação dos raios. Para prevenir-se, contra acidentes oriundos da força da natureza, faz necessário compreender os processos que os impulsiona.

O conhecimento acadêmico, mostra que as DEA constituem-se numa força à qual as pessoas pouco conhecem, e não tem domínio sobre a mesma, podendo apenas prevenir a fim de evitar acidentes e transtornos quando da ocorrência de tempestades.

O imaginário popular, povoado por mitos, diz que quando das tempestades intensas, deve-se jogar três punhadinhos de farinha, ou de arroz no terreiro ou no fogão à lenha, pois isto, acalmaria a tempestade. Outros dizem que se uma pessoa por nome de Maria abrir a porta e gritar: Viva a Maria Virgem por três vezes consecutivas o temporal acalma; e ainda há quem afirme que se uma peneira for lançada ao vento, a tempestade irá acalmar.

Assim, pensando na cultura popular e nos desafios imposto à educação campesina, considera-se que os conhecimentos científicos adquiridos, permitiram entender e explicar situações do cotidiano no campo, desconstruindo mitos que permeiam a ocorrência das tempestades.

PALAVRAS FINAIS...

Para encerrar as considerações a respeito da experiência desenvolvida, assegura-se o conhecimento acadêmico deve ser associado aos saberes que a experiência cotidiana fornece ao camponês. A partir de conhecimentos específicos ministrados nas disciplinas que compõe a matriz curricular do curso, vão dando sentido a prática cotidiana, demonstrando que os mitos devem ser desconstruídos, podendo assim, melhorar a qualidade de vida no campo. Para além da elaboração de novos saberes, a junção do experiências cotidianas associadas aos conhecimentos específicos, possibilitou ainda melhorar a qualidade das aulas ministradas na escola do campo, despertando junto aos alunos a curiosidade e o desejo por conhecerem mais, sobre os fenômenos da natureza.

A sistematização do conhecimento, auxilia na prevenção de acidentes e até mesmo de mortes de animais ou de seres humanos, durante as tempestades. As experiências realizadas no Laboratório Pedagógico, foi possível observar outros experimentos, e vários questionamentos vieram à tona, sobre o porquê de tais prevenções não serem ensinadas em sala de aula na escola, pois as explicações evitam transtornos e prejuízos aos camponeses.

Outras possibilidades se abrem, quando se estabelece o contato com conhecimentos mais sistematizados, ideias surgem, e quem sabe desenvolver projetos tecnológicos na escola seja algo possível, a partir daqui.

O aprimoramento do estudo sobre DEA acrescentaram conhecimento à minha prática, pois para realizar a elaboração do modelo, foi necessário pesquisar sobre como os raios são formados; como são classificados de acordo com sua origem, se da nuvem para o solo; do solo para a nuvem; ou entre nuvens. Foi possível ainda compreender a colisão entre partículas de gelo que se encontram no interior de uma nuvem ionizada e que durante os choques os fragmentos de gelo se partem, perdendo elétrons, se alterando para íons, sendo isto que torna a nuvem eletricamente saturada potencializando o desenvolvimento de raios, pois é a partir da diferença de potencial entre cargas positivas e negativas que o fenômeno ocorre.

REFEFÊNCIAS:

CACHAPUZ, A. et al (Org.). *A necessária renovação do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 2005

CECCANTINI, G. Os tecidos vegetais tem três dimensões. *Revista Brasileira de Botânica*. São Paulo. V. 29, N. 2, 2006..

CHASSOT, A. *EDUCAÇÃO CONSCIENCIA*.2. Ed. Santa Cruz do Sul: UNIJUÍ, 2007.

KRASILCHIK, M. *PRÁTICA DE ENSINO DE BIOLOGIA*. 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

EIXO TEMÁTICO 4: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**FORMAÇÃO DOCENTE, MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS DE ENSINO:
PARA ALÉM DA LÓGICA PRODUTIVISTA DE CURRÍCULO**

Antonio Cláudio Moreira Costa
Universidade Federal de Uberlândia
ac_moreiracosta@hotmail.com

Heloisa Vitória de Castro Paula
Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
heloisavcp@hotmail.com

Maria Simone Ferraz P. M. Costa¹⁰⁵
Universidade Federal de Uberlândia
msimonefp@yahoo.com.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este relato surge das inquietações de um grupo de docentes de duas universidades federais, que envolvidos com a formação de professores, buscaram romper com a visão produtivista e estritamente acadêmica dessa. Para o presente relato, refletiremos sobre a construção de duas ações voltadas para a formação: Especialização em Educação do Campo e o I Seminário Internacional de Educação do Campo da UFU. Ambas pautaram no princípio de que uma instituição de formação docente, que deseja em seu projeto formativo, contribuir com uma formação significativa, deve possibilitar aos estudantes materializar suas práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva emancipatória e de mudança, repensando desta forma, como a relação teoria-prática tem se apresentado dentro da universidade.

Buscando a materialização dessas reflexões, metodologicamente o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização) em Educação do Campo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foi organizado em módulos, a saber: introdução à educação do campo, práticas pedagógicas em educação do campo, políticas e gestão da educação do campo, eixos transversais em educação do campo.

A organização dos módulos buscou romper com a lógica curricular presente nas Universidades, seja na formação inicial como continuada. Cada módulo teve um conjunto de

¹⁰⁵ O prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti da Universidade Federal de Uberlândia, faz parte do grupo de coordenadores que atuou nas duas atividades apresentadas.

temas que foram discutidos por diferentes professores e que ao serem articulados possibilitaram uma reflexão mais elaborada sobre a temática geradora.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos o contato direto com os sujeitos do campo (índios, sem terras, quilombolas) o curso realizou visitas técnicas e a partir delas objetivou: propiciar o confronto/diálogo entre teoria e prática; conhecer experiências bem sucedidas de educação não-formal e, por fim, observar, participar, problematizar e questionar a prática vivenciada, utilizando como parâmetros as aprendizagens dos vários módulos.

A resolução do CNE/CP2 de 19/02/2002, define que a prática pedagógica dos cursos de formação de professores não pode se restringir a um espaço isolado. O documento revela uma concepção de prática articulada às disciplinas, entendendo-as como componente curricular obrigatório ao longo do curso. Nesse sentido, faz-se necessário que a prática de ensino permeie toda formação docente numa perspectiva interdisciplinar de articulação das diferentes práticas pedagógicas. Aspectos defendidos pelo curso de Especialização em Educação do Campo.

Nesse contexto, a prática de ensino deixa de ser uma disciplina a mais no currículo do curso e passa a ser concebida e gestada como um projeto integrado de prática. Dentro desta dinâmica de articular teoria e prática, possibilitando a pesquisa e envolvendo alunos e professores, foi possível contextualizar e problematizar as situações oriundas da realidade vivenciada, promovendo a produção de conhecimento dentro da área de atuação dos sujeitos.

Mas o que significa um projeto integrado de prática pedagógica fundamentado na pesquisa? Segundo Pimenta (2004, p.46), a pesquisa se constitui como “uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do [aluno] como futuro professor”.

Como dito anteriormente, a prática pedagógica enquanto projeto articulado de formação esteve presente em todo o curso, dando possibilidade aos alunos de conhecerem por meio da observação a realidade concreta do que discutem teoricamente. Além disso, foram instigados a problematizar o contexto em que estão inseridos e a partir disso, construir alternativas para solucionar os problemas detectados.

Nessa perspectiva metodológica, a prática pedagógica pauta-se no princípio da pesquisa como uma atitude cotidiana, pois acredita que a mesma possibilita uma leitura crítica da realidade, a reconstrução de processos de ensino-aprendizagem e questionamentos constantes da realidade em que alunos e professores se encontram inseridos.

Durante a realização do curso, podemos destacar alguns limites e desafios que ainda temos que superar. Em relação aos limites, apresentamos os baixos investimentos em um processo de formação que tem os militantes dos movimentos sociais, como os protagonistas de sua história educativa; a burocracia da academia, que impõe uma lógica operativa padronizada, desconsiderando o fato de que os movimentos sociais e a realidade do campo têm uma dinâmica diferenciada; a falta de uma política universitária comprometida com a transformação social e com as demandas dos excluídos. No que tange aos desafios, apontamos a necessidade de construirmos uma cultura universitária comprometida com o social e não com o capital; a criação de estratégias didático-pedagógicas capazes de articular a teoria com a prática na perspectiva de garantir a formação de profissionais da educação mais qualificados e comprometidos politicamente com a educação em seu sentido amplo e não restrito ao ensino de alguns poucos conteúdos descontextualizados e sem sentido para a maioria dos sujeitos centrais do processo educativo, ou seja, os estudantes.

A partir dessas reflexões, materializadas na organização e desenvolvimento do curso de especialização, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Comunicação – GEPECC tem desenvolvido suas atividades, tendo como enfoque principal a reflexão sobre a educação do campo e as múltiplas relações que se estabelecem no seu desenvolvimento. Nossas análises tem como fundamentação a discussão sobre o território, os movimentos sociais e suas lutas, e uma análise pormenorizada sobre as Políticas Públicas voltadas para a educação dos povos do campo. Nossos estudos apontam que a efetivação de uma educação do campo no Brasil, ainda está muito distante daquilo que está expresso na legislação; além disso, constatamos que a maioria dos cursos de licenciaturas ignoram a discussão sobre uma educação voltada para as demandas educativas das populações tradicionais. Nesse sentido, pautar na academia uma reflexão sobre educação do campo, questão agrária e movimentos sociais do campo é de extrema importância para a formação dos alunos licenciandos e para todos os que se interessam pela temática.

Dispostos a ampliar o espaço de diálogo entre a universidade e os povos do campo, para além dos estudantes que frequentaram o curso de Especialização em Educação do campo, o GEPECC realizou em junho de 2016 o I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFU: “Da luta pela terra a construção da cidadania. Povos Indígenas, Negros e Sem Terras”. Para tanto, objetivou colocar em pauta os limites e desafios que norteiam a temática, tal como discutir a formação de professores do campo.

O evento articulou, os alunos e professores da Especialização em Educação do Campo, universidades que se tornaram parceiras (UFG, UFT, UFTM), lideranças indígenas, lideranças dos movimentos de luta pela terra da região do Triângulo Mineiro e lideranças do Movimento Negro. Durante o Seminário foi possível realizar reflexões sobre o processo formativo de alunos e professores da educação básica e superior, com a articulação entre pesquisadores e grupos de pesquisas, e além disso, criou estratégias pedagógicas para aproximar a comunidade, afim de compreender melhor a discussão em torno das temáticas que envolvem a educação do campo, com o objetivo de aprofundar as discussões relativas à luta dos movimentos sociais organizados para garantir o direito à terra, cidadania e educação.

O Seminário Internacional de Educação do Campo fortaleceu a instituição frente às discussões sobre Educação do Campo, dentro de uma perspectiva de uma Educação emancipatória para os povos do campo. O evento contou com mais de 500 inscritos, tendo representantes das seguintes universidades e movimentos: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Goiás (Regional Catalão), Universidade Federal do Tocantins (Campus Arraias/Campus Tocantinópolis/Campus Araguaína), Núcleo de Estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (NEHCABA) e Laboratório de Estudos de História Agrária e Movimentos Sociais (LEHAMS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Federal de Roraima, Instituto Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Universidade Federal de Viçosa, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, UNAMA, INFES/UFPADUA, Instituto Federal de Goiás, UNICENTRO, Universidade Federal do Piauí – UFPI, Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC, EFA/EMATER, UNIMONTES, Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Universidade do Estado do Pará- UEPA, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Instituto Federal do Pará - Campus Breves, Instituto Federal Catarinense - IFC (Campus Concórdia), UNOCHAPECÓ, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal da Grande Dourados, Instituto Federal Catarinense – IFC, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Espírito Santo, Movimentos Sociais e Entidades presentes no evento: Movimento Indígena, Movimentos Negros, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia e Ituiutaba, Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, Sindicato dos Trabalhadores Técnicos Administrativos da UFU (SINTET/UFU), Associação dos Docentes da UFU/Seção

Sindical, Movimento de Mulheres Camponesas - SC, MLTS, Abadá Capoeira, MTL, Andaiá Associação de intercambio cultural indígena, Coletivo AFROntar-se, Associação Antonio e Marcos Cavanis (ONG), Comunidade do Atalho – Quilombolas, FUNDASUS, Sindicato trabalhadores rurais Carapebus - RJ, Associação Assentamento Celso Daniel Macaé RJ, ASCOOB, Associação Indígena Andaia Araxá, Associação Pomar, Prefeitura Municipal de Indianópolis,

Concluí-se que os objetivos das duas ações foram alcançados. Foi possível levar os alunos a discutirem a problemática que envolve a educação dos povos do campo contribuindo assim com o debate e a compreensão de suas demandas, além de promover um espaço de discussão e reflexão, que propiciou a troca de experiência entre pesquisadores, alunos, professores e comunidades tradicionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP2** de 19/02/2002.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA/PIBID (EDUCAÇÃO DO CAMPO) PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Guilherme Henrique dos Santos Santana
Universidade Federal de Uberlândia
guilherme_santana01@hotmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ingressei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no segundo semestre de 2016, pelo sonho de no futuro conseguir me tornar um docente. Com esse programa conseguiria mesmo antes de me formar compreender todo um espaço que engloba a sala de aula, e as relações existentes na mesma. Após fazer o processo de seleção ingressei no PIBID na área de Educação do Campo o que me proporcionou uma riqueza ainda maior de detalhes, que além de obter experiências no eixo da educação conseguiria ampliar meus conhecimentos do campo e tudo que se relaciona em seu meio.

O presente relato surge após uma série de observações realizadas durante atividades do PIBID, onde os bolsistas foram levados a presenciar um ambiente escolar conseguindo analisar características fundamentais para que os mesmos se tornem futuros docentes com um conhecimento mais amplo que sem esse programa não seria possível com tanto êxito. Esse programa do PIBID o qual o relato fará referência está incluso no subprojeto de “Educação do Campo” pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), os discentes que pertencem ao grupo coordenado pelo Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti elaboram seus estudos e observações na Escola Municipal de Sobradinho, localizada na Fazenda Sobradinho, Zona Rural em Uberlândia-MG.

Uma característica que somou e soma muito no nosso PIBID além de outros fatores é a questão de ser um projeto interdisciplinar, ou seja, discentes universitários de diferentes licenciaturas se unem ao grupo para trabalhar juntos, essa experiência traz uma grande diversidade de ideias e pensamentos. No nosso caso o grupo da escola Sobradinho pertenciam estudantes de Geografia, História e Ciências Sociais, cada um carregando sua bagagem

adquirida na universidade seria ampliada e discutido no PIBID, e mais ampliada ainda com um PIBID Educação do Campo.

Durante aproximadamente um semestre (segundo semestre de 2016) com observações e desenvolvimento de projetos na escola muito foi somado a todos desde os professores e alunos de Sobradinho aos bolsistas do PIBID. Uma das principais características notadas ao grupo quando chegaram na escola é a grande diversidade dos alunos que tinham seus estudos na mesma, lá é possível notar alunos de diversos costumes e que vieram de diferentes lugares e regiões e ainda mais, alunos que possuíam objetivos e pensamentos sobre campo e escola das mais diversas maneiras.

Diante dessa grande variedade de ideias e conceitos o grupo de bolsistas PIBID elaboraram um questionário, nele estavam perguntas que questionavam sobre o que o aluno pensava em fazer após terminar os estudos, sobre como ele chegavam a escola e qual a profissão dos moradores que habitavam na mesma casa que o aluno, também foram questionados alguns conceitos, como por exemplo, o que o aluno acreditava ser o campo. Após a formulação do questionário foi decidido que cada discente do programa chamaria um aluno de um ano escolar diferente e realizaria os questionários com ele. Os resultados expressaram a grande diversidade que antes havia sido citada, e algumas respostas surpreenderam os bolsistas do PIBID.

Pode-se dizer que o método de entrevistas que foi adotado foi muito proveitoso, cada entrevistado mostrava pensamentos e pontos de vistas que ampliarão meu pensamento como futuro professor, essas entrevistas me abrirão horizontes e me fizeram entender como é complexo um ambiente escolar e mais diverso ainda se tratando da educação do campo. A entrevista surgiu de um debate entre os bolsistas PIBID e de um texto de José Souza Martins, onde nele se discutia essas diversas relações entre o campo, o ensino e o aprendizado no campo, também citando como no campo o estudo é conciliado ao trabalho algo muito comum observado durante as entrevistas em Sobradinho, o texto traz essa discussão e a formulação dessa entrevista com os bolsistas PIBID realizando a interpretação e trazendo a realidade de Sobradinho.

“O material empírico utilizado consiste em entrevistas feitas durante a realização de uma pesquisa exploratória sobre as “Condições Sociais do Desenvolvimento Agrário em São Paulo (...) Nessa áreas foram

entrevistados, primeiramente, os técnicos das Casas de Agricultura...”(MARTINS,p.84,1975)

Dentre várias respostas algumas ampliaram minha percepção e engrandeceram minha carga de conhecimento, em ressalva uma lição que foi aprendida na escola Sobradinho é que mesmo um aluno de pouco idade pode apresentar pensamentos e indagações fantásticas, cabendo então ao docente escutar e dar voz a ideia de seus alunos. Dentre a diversidade exposta na escola foi notada em entrevista feita a uma aluna que como para ela a função da escola era a preparação para conseguir chegar ao IFTM, notando assim a grande influência desse Instituto para uma parcela de alunos da escola, a sua entrevista refletia nisso, todas respostas as quais a menina esboçava o IFTM estava ligado direto ou indiretamente, desde as questões sociais da entrevistada a uma questão de lazer a Instituição foi citada.

Quando a menina fala da escola como um “preparatório” para essa instituição você percebe que a escola possui diversos significados para os alunos (outro grande aprendizado que obtive em Sobradinho, que o termo e a definição de escola é algo muito complexo e vai além de definições cruas e objetivas, cada aluno dentro da entrevista tinha um pensamento diferente sobre o conceito de escola e como ela age na vida das pessoas). Dentro da entrevista mesmo que indiretamente alunos tinham diferentes posições sobre a escola, desde uma função preparatório para um objetivo maior à uma função social na vida do aluno.

Outro ponto que trouxe grande indagação foi sobre a definição do que seria campo, também novamente refletindo a característica da escola, foram encontradas das mais diversas respostas. Para certo aluno a definição de campo seria “mato”, “árvores”, ou seja, de acordo com o conhecimento do aluno toda o campo e suas relações se definiam naquelas palavras, já outros aluno entrevistado traz definições de campo como o esteio da cidade, sendo outra opinião. Essa pergunta sobre qual definição de campo trouxe uma grande carga de conhecimentos a todo o grupo, houve um enriquecimento na parte de preparação aos futuros docentes, pois com a oportunidade de estar dentro do PIBID e dentro de uma escola, você consegue compreender como em um mesmo espaço existem pensamentos diferentes.

Dessa diferença entre os alunos na definição do que seria campo, uma observação foi percebida, como as pessoas de uma mesma escola, situada na Zona Rural tem pensamentos tão heterogêneos do que seria o campo, isso se dá pelo fato da complexidade do campo, e a complexidade de passar e discutir o conhecimentos sobre Educação do Campo. Certas pessoas que não possuem um laço estreito com o campo se acham capazes de trazer uma

definição simples e objetiva sobre ele, mas na verdade a complexidade é tanta que as próprias pessoas do meio tem uma diversidade imensa de pensamentos.

Sem dúvidas o PIBID da oportunidade a diversas pessoas de adquirir novos conhecimentos e criar relações com o meio educacional para que no futuro se torne um professor com novas perspectivas, um professor que aprenda a respeitar e ouvir seus alunos, sem dúvida o PIBID é um grande aliado para que o futuro da educação seja um futuro promissor, tentando a todo momento engrandecer a abordar novas metodologias em sala de aula.

“A docência é uma forma de desdobramento... Piegas? Não; verdadeiro. Ser professor (ou professora, claro) é ser aquele que, antes de tudo, se compraz no encontro, na junção, na relação. É ser aquele que tem mote algo que é extremamente romântico- e por isso bonito, jamais descartável: temos uma humanidade que viva em confraternização, com fraternos, imanados” (CORTELLA, p.14,2014)

Como na citação de Cortella acima o se tornar professor está diretamente ligado a junção a relação, essa relação em certos casos é muito complicada devido ao fato do distanciamento entre as Universidades e as escolas de Educação Básica, como poderão se tornar bons professores se existe uma distancia, distanciando a verdade, a dinâmica escolar do discente universitário. Dentre essas indagações que aparece a força e a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, ele intermedia e faz essa aproximação entre a universidade e essa educação, mandando futuros docentes para realmente conhecer como funciona um ambiente escolar, suas características e a diversidade que o engloba.

No caso do PIBID da Escola Sobradinho ele se torna um caso mais especial ainda, pois além de engrandecer no meio da educação você também será exposto a uma nova visão sobre a Educação do Campo, discentes universitários que antes talvez não tiveram nenhum contato com esse tema são privilegiados a conhecer essa nova percepção rica e complexa.

Ainda sobre a Educação do Campo com essa oportunidade do PIBID vários tabus e preconceitos são quebrados, onde que os bolsistas têm oportunidade de realmente observar a grandeza dessa população e seus costumes. Muitas vezes são passados estereótipos errados por meio da mídia ou de cidadãos desinformados sobre o tema sobre quem mora no meio rural e também quem é exposto a essa Educação do Campo, e o Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um grande aliado para essa quebra de paradigmas, lutando contra a falta de informação e o censo comum.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, Mario Sergio. **Pensatas pedagógicas:** nós e a escola: agonias e alegrias. 2ed. Petrópolis,RJ: vozes, 2014

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo:** estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo, 1975.

4 – Educação no Campo: Formação e Trabalho Docente

**FORMAÇÃO INICIAL: QUANDO O CIENTÍFICO E O PEDAGÓGICO SE
COMPLEMENTAM**

WELSON BARBOSA SANTOS

Professor do Curso de Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás, Regional
Goiás. wwsantosw@yahoo.com.br

JÉSSICA LORRANE GONÇALVES SOUZA

Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás. jessicareisprocampo@gmail.com

JACKELINE SILVA ALVES

Professora de Estágio Curricular Supervisionado na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus
Morrinhos. jackgeo17@gmail.com

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este texto apresenta uma experiência vinculada ao Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão intitulado “O Pedagógico, lúdico e Ensino de Ciências: recursos pedagógicos na licenciatura do campo e ensino escolar no Município de Goiás/GO”, iniciado em 2016, envolvendo estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás.

O trabalho desenvolvido buscou ainda dar suporte às experiências desenvolvidas no Estágio Supervisionado, a partir de atividades orientadas, desenvolvidas no Laboratório Pedagógico do Curso.

As reflexões aqui registradas são oriundas de algumas inquietações que emergiram na disciplina de Fisiologia e anatomia comparada, ministrada no Curso em tela, quando nos foi proposto elaborar alguma experiência que se aproximasse da questão “*para que serve os conhecimentos que estou aprendendo?*”. Assim, tendo em vista a complexidade que envolve o corpo humano e seu funcionamento, vislumbrando também melhor compreender “*como os conhecimentos teóricos podem ser apresentados e tornarem-se significativos para os alunos*”, é que nos propusemos a desenvolver o Cérebro Humano, em um modelo 3DR -

(modelos tridimensionais reais), aprofundando o conhecimento sobre cada uma das partes que compõem este órgão bem como a função desempenhada por cada um deles.

Maurel e Bertacchini (2008) *apud* Krause (2012, 28) diz que:

Modelos 3DR permitem a percepção direta multi-sensorial de símbolos, aliviando algumas tarefas cognitivas envolvidas na aprendizagem e facilitando a comunicação de ideias. Sua utilização pode se dar de modo colaborativo e interativo, promovendo o estreitamento de relações interpessoais na expressão do conhecimento, comunicação de resultados, construção de cenário, etc.

O contato com conhecimentos um pouco mais complexos e sistematizados, nos oportuniza refletir sobre o que fazemos de maneira equivocada e que prejudica o funcionamento de nosso corpo e de seus sistemas, permitindo ainda desconstruir e reelaborar preconceitos.

Nessa perspectiva o relato de experiência ora apresentado, mostra como a Fisiologia ensinada, tem nos estimulado a buscar novos conhecimentos e a nos aventurar em outras descobertas.

A opção por elaborar o Cérebro humano em 3DR, instigava a busca por respostas a tantas perguntas do tempo de escola. Compreender as funções, o funcionamento e desconstruir concepções já elaboradas impulsionaram tal empreitada. Feita a escolha sobre qual órgão iria ser modelado, ou seja, o Cérebro humano, o caminho percorrido para a execução do proposto constitui-se basicamente de: pesquisa junto a fontes teóricas (livros, internet, gravuras, etc), sobre as teorias sobre o Cérebro Humano para embasar como seria o modelo nesta produção.

Nesse caminho, fui conhecendo melhor como são as divisões e funções do Cérebro humano e percebendo a importância e utilidade desse conhecimento que aos poucos estava sendo (re)significado. Com tal prática pude dar sentido ao que estava sendo materializado ao edificar o Cérebro Humano em modelo 3DR. O passo seguinte, foi a escolha do material que seria utilizado para a confeccionar o modelo. Vale acrescentar que dois modelos foram elaborados e os aspectos positivos e negativos na elaboração de cada um destes, é também descrito neste relato de experiência.

Inicialmente, o primeiro modelo foi elaborado com uma esfera de isopor revestida por camadas de massa de modelar (colorida) e cola quente. Enquanto elaborava o modelo, buscava dar-lhe um formato que possibilitasse aos outros entender o que era aquele órgão humano. Entretanto, eu não queria só o entendimento, desejava um fácil entendimento.

Depois de horas trabalhando, constatei que aquele modelo não era exatamente o que inicialmente esperava, elaborá-lo conforme o meu gosto seria tarefa difícil, mas ainda assim, vê-lo pronto, mesmo que diferente daquilo que havia idealizado, significava uma conquista,

um produto feito pelas minhas mãos, mesmo que não estivesse ficado a contento. A experiência inicial possibilitou pensar sobre os erros, acertos e resultados enquanto processo, e que a reflexão sobre cada uma dessas etapas se faz muito importante no cotidiano escolar, pois nem só de acertos, se constitui o processo educacional.

Tais etapas desta experiência se mostraram muito importantes, para o professor no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, sobre como funcionam nossos sistemas na fisiologia do corpo, acrescentado-se a isto a possibilidade de ação/reflexão/ação. Outro aspecto importante a ser considerado é que, quando elaboramos algum material assimilamos melhor o conhecimento, tendo em vista a necessidade de imersão na pesquisa em diferentes fontes. Neste primeiro modelo, não foi possível encaixar o Córtex ao Cerebelo, responsável pelo equilíbrio e coordenação muscular do nosso corpo, assim como a Ponte e Bulbo responsáveis por respiração e batimento cardíacos.

O segundo modelo do Cérebro humano elaborado, foi confeccionado em massa de biscoito, tendo em vista ajustar os aspectos apontados como falhos no modelo anteriormente descrito. Para elaborar o modelo dividi em seis partes, somados ainda aos cerebelo, ponte e bulbo, totalizando assim nove partes. Tendo em vista, facilitar a identificação das partes, adotou-se para cada uma delas uma coloração distinta.

A primeira - lóbulo frontal (azul celeste), segunda - área motora voluntária (alaranjado), terceira - sulco central (verde country), quarta - lobo parietal (amarelo ouro), quinta - lobo occipital (verde musgo), sexta - lobo temporal (rosa ciclame), sétima - cerebelo (chocolate), oitavo - ponte bulbo (rosa ciclame), conforme observa-se na Figura 1.

Os materiais utilizados para a confecção foram: tintas ???, jornal, verniz, fita adesiva, e 1kg. Massa tipo biscoito. Após amassar o jornal para dar um formato mais firme para fazer as duas partes do cérebro e passar fita adesiva para aumentar a resistência, com uma garrafa de vidro, a massa de biscoito foi aberta, e posteriormente utilizada para cobrir o jornal amassado.

FIGURA 1: MODELO 3DR DO CERÉBRO HUMANO ELABORADO EM BISCUIT



FONTE: SOUZA, J. L. G. (Jan., 2016)

Após cobrir toda a superfície de jornal que representa o cérebro. Para fazer a divisão do cérebro, conforme as partes anteriormente descritas neste relato, foi-se colorindo uma por uma, e depois enrolando em formato de canudos. Posteriormente, estas partes foram sendo colocadas uma a uma, e moldando-as no mesmo formato do Cérebro, do que denomina-se cientificamente de cissuras. Feitas as partes superiores, foi moldado então o Cerebelo e o Bulbo, juntando-os as partes que compunham o Córtex, trabalho feito com cola quente. Feito isto, a peça passou por um período de secagem de 48h, e após este período aplicou-se verniz para fixar a coloração das tintas.

A elaboração deste modelo 3DR, permitiu acessar vários conhecimentos, a saber, pude reconhecer o Cérebro e todas as suas divisões e respectivas funções. Novos conhecimentos foram também agregados aos conhecimentos adquiridos até o momento de elaboração do modelo, destacando que o cérebro representa apenas 2% da massa corporal humana, consumindo 20% do oxigênio do nosso corpo. Este órgão, recebe cerca de 25% do sangue que é bombeado do nosso coração.

Anteriormente ao desenvolvimento de tal prática, o Cérebro era tido para mim, como apenas mais uma das peças do sistema nervoso, e posterior às pesquisas realizadas para elaborar sua representação em 3DR as suas conexões e funções passaram a despertar especial atenção, tendo em vista a importância do órgão para manter o corpo humano vivo e em funcionamento. Dentre os aspectos positivos de realização de tal prática, destaca-se a importância em relacionar os conhecimentos específicos tratados no escopo da disciplina específica, com os conhecimentos prévios do aluno, somando-se a isto, a possibilidade de elaborar materiais para a utilização em laboratório, seja na escola do campo ou nas escolas da cidade. Outro ponto,

bastante relevante a destacar é importância da interdisciplinaridade, no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS FINAIS:

Ao finalizar a realização do experimento, pude compreender que o modelo elaborado possibilitava melhor compreender o Cérebro humano de forma variada. A possibilidade de visualizar os dois hemisférios (esquerdo e direito), reconhecer o que são e como são os lobos, identificando as divisões da face externa do Cérebro constituída por lobo frontal; lobo parietal; lobo occipital e lobo temporal percebendo também a função de cada uma destas, o que ia dando sentido ao que nunca pensei ou dei valor anteriormente.

À medida em que, ia moldando este órgão humano com minhas mãos pude reconhecer a área frontal responsável pela emoção e razão, a área da produção da fala, a da articulação, a auditiva (detecção de sons); área da visão (processamento de imagens); área do paladar e do olfato (os gostos e cheiros); área da interpretação das sensações (de tato, motora, coordenação e movimento corporal), sem esquecer do que é chamado de Wernicke - responsável para a compreensão das linguagens. Ao mesmo tempo em que ia elaborando e dando significado a todos esses saberes, minha curiosidade também acabava sendo aguçada, me impulsionado a ler mais e a saber mais.

REFERÊNCIAS:

KRAUSE, F. C. *MODELOS TRIDIMENSIONAIS EM BIOLOGIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO ENSINO MÉDIO*. 2012. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <
<http://proejatransiarte.ifg.edu.br/images/Textos/dissertar/ModelostridimensionaisembilogiaeaprendizagemKrauseFredericoCoelho.pdf>>. Acesso em: 13 fev.2017.



RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO TEMÁTICO – EDUCAÇÃO NO CAMPO: MOVIMENTOS SOCIAIS

**CAPITALISMO, GLOBALIZAÇÃO E CULTURA AFRODESCENDENTE NO
MUNICÍPIO DE PIRACANJUBA/GO: A ASSOCIAÇÃO QUILOMBOLA ANA
LAURA****Palavras-Chave:** Sistema Capitalista; Quilombo; Cultura Ancestral.Iván Mauricio Perdomo Villamil
Universidade Estadual de Goiás – ivanpervil@gmail.comFlávio Reis dos Santos
Universidade Estadual de Goiás – reisdosantos.flavio@gmail.com**Introdução**

É necessário desenvolver modelos de pesquisa que colaborem para os processos de resistência que perpassam as comunidades quilombolas do Estado de Goiás, na perspectiva de tornar possível a preservação das tradições ancestrais e, portanto, permitir a salvaguarda da identidade de suas culturas nos dias atuais. É preciso pensar estratégias que caminhem para o fortalecimento das potencialidades locais, num mundo em que o tradicional, cada vez mais, tende a se tornar mais efêmero. A proposição desta abordagem, parte do entendimento de que a educação crítica e transformadora é a via pela qual os povos latino-americanos tem que se embasar.

As transformações produzidas pela globalização do sistema econômico capitalista desencadearam um conjunto de consequências negativas para as comunidades quilombolas, que enfrentam dificuldades e desafios das mais diversas ordens (política, econômica, social, cultural, ambiental etc.) para prover os meios necessários com o propósito fundamental de assegurar a existência. Perante este cenário, é preciso identificar os problemas e necessidades de cada contexto, a fim de resgatar as suas tradições e promover a sustentabilidade do meio em que estão inseridas.

Metodologia

A proposta metodológica para pesquisar a influência das políticas neoliberais no contexto de globalização da sociedade contemporânea sobre os conhecimentos ancestrais das famílias afrodescendentes de Piracanjuba/GO localiza-se no emprego de uma abordagem

qualitativa, orientada pelos pressupostos da Investigação-Ação-Participação (IAP).

Na abordagem qualitativa o investigador tem que indagar seus meios valendo-se de diversas ferramentas e técnicas para realizar o estudo, como entrevistas abertas, observação participativa e grupos focais, pois permitem aprofundar o conhecimento que tem a comunidade sobre os temas abordados na pesquisa. Esse modelo de investigação é uma tradição no interior das Ciências Sociais na América Latina, conforme afirmam Ortiz e Borja (2008):

Para iniciar é preciso recordar que entre 1960 e 1970 foi gestada na América Latina uma ampla corrente de pensamento, na qual convergiam a Educação Popular, a Teologia da Libertação, a Comunicação Alternativa, a Investigação-Ação-Participativa e a Filosofia da Libertação. Destes campos em convergência disciplinar intencionava-se produzir conhecimentos que permitissem aos setores subalternos da sociedade latino-americana compreender sua completa realidade a fim de transformá-la. Esta corrente de pensamento estava orientada pelo que se conhece hoje como “paradigma emancipatório”, já que suas práticas tinham uma clara intencionalidade política ao fortalecer nestes grupos sociais as capacidades que gerariam transformações sociais (ORTIZ; BORJA, 2008, p. 617)¹⁰⁶.

Orlando Fals Borda (apud MARIÑO, 2008, p. 37), pioneiro e um dos precursores dessa corrente, por sua vez, argumenta que “o conhecimento empírico é conceituado pelo acadêmico, escrito, materializado e a investigação participativa se faz como renascimento com o propósito de unir o saber popular ao acadêmico”¹⁰⁷.

Fals Borda (apud ANDER-EGG, 2003, p. 12) explica que as técnicas da Investigação-Ação-Participativa não dispensam o uso flexível e rápido de outras técnicas derivadas tradição das ciências sociais como os documentos escritos, a observação, os

¹⁰⁶ Original na Língua Espanhola: *Para iniciar, es preciso recordar que entre 1960 y 1970 se fue gestando en América Latina una corriente amplia de pensamiento en la que confluyeron la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación (TORRES, 2007). Desde estos campos, en convergencia disciplinaria, se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad latinoamericana comprender su compleja realidad a fin de poderla transformar. Esta corriente de pensamiento estaba orientada por lo que hoy se conoce como el “paradigma emancipatorio”, ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales (ORTIZ; BORJAS, 2008, p. 617).*

¹⁰⁷ Original na Língua Espanhola: *“el académico lo que hacia era conceptualizar ese saber empírico, lo materializaba, lo escribía, la investigación participativa, como se hacia en el renacimiento, intenta juntar de esa manera el saber popular y el académico” (MARIÑO, 2008, p. 37).*

questionários, as entrevistas e infere ainda que “há um modo diferente de fazer que se traduz na prática, porém não nas técnicas próprias para a coleta de dados”¹⁰⁸.

Esclarecemos que a nossa opção pela utilização da IAP, além de sua flexibilidade e variedade técnica consideramos, sobretudo, as possibilidades de ação e ativa participação do pesquisador e das famílias investigadas em Piracanjuba/GO nos diversos momentos da pesquisa, orientada pelas seguintes fases: a) estudo preliminar da região e da população pesquisada; b) montagem institucional e metodológica; c) análise crítica dos problemas; d) realização de seminários junto aos grupos pesquisados; e) seleção de amostras; f) coleta de dados; g) análise e interpretação de dados; h) elaboração do plano de ação (redação da dissertação); i) divulgação dos resultados (qualificação e defesa da dissertação) (GIL, 2007, p. 143).

Resultado e Discussão

Nas últimas décadas, com o vertiginoso crescimento dos avanços tecnológicos que repercutem em escala mundial com fenômenos como a globalização, tem se aprofundado a vulnerabilidade das comunidades tradicionais, sobretudo, as quilombolas, ou afrodescendentes. É nesse contexto, que se faz relevante investigar e incentivar processos que envolvem as lutas pela preservação da identidade e da cultura ancestrais para que resistam aos tempos de destruição impostos pelos modelos de desenvolvimento capitalista.

Os mais diversos grupos étnicos têm sido vítimas da destruição de sua cultura ante ao frenético processo de desenvolvimento e expansionismo do capitalismo, evidenciando uma realidade em que os conhecimentos ancestrais tendem à extinção. Esses saberes tem muito valor, aliás, o valor é inestimável em nosso entendimento, pois envolve a medicina tradicional, técnicas de cultivos, língua, religião, hábitos, costumes e práticas culturais, dentre outros elementos que são singulares e caracterizam e/ou servem para caracterizar as mais diversas comunidades, populações, sociedades no transcorrer da história da humanidade.

Os processos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais das comunidades quilombolas no Brasil têm sido objeto de muitos estudos e pesquisas que procuram fazer um aporte teórico e prático sobre as realidades que envolvem e caracterizam as suas histórias e realidades. Contudo, é importante mencionar que são menos incidentes as aproximações e estudos sobre as condições socioeconômicas disponíveis para auxiliar e/ou garantir a existência e a preservação das culturas ancestrais em nível local. É diante dessa constatação,

¹⁰⁸ Original na Língua Espanhola: “*hay un modo diferente de hacer que se traduce en la práctica, pero no en las técnicas propias para la recogida de datos*”.

que acreditamos na relevância da presente pesquisa sobre as famílias afrodescendentes e a Associação Quilombola Ana Laura de Piracanjuba/GO.

Nos últimos anos, as comunidades afrodescendentes têm conquistado direitos importantes em decorrência da organização e mobilização social. A luta dessas comunidades têm avançado na concretização de ações afirmativas para a satisfação de suas reivindicações e necessidades, como a propriedade da terra, o fornecimento de serviços públicos de educação, saúde, saneamento básico, transporte, reconhecimento e valorização de suas atividades produtivas artesanais, possibilitando a melhoria da qualidade de vida. Contudo, ainda há muito a ser feito, a ser assegurado pelo Estado para que o discurso de uma sociedade mais justa, inclusiva, igualitária se materialize.

Considerações Finais

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento e os dados que coletamos até o momento são incipientes para que possamos realizar qualquer conclusão. Entretanto, em decorrência das leituras, análises, interpretações e reflexões sobre a temática central do estudo é possível afirmar que a luta pela preservação da cultura movimenta as comunidades quilombolas no resgate de suas identidades, tendo em vista a “manutenção de seus costumes de ancestralidade, religião e demais culturas consideradas legados históricos para a posteridade”, na perspectiva de superar “a ideia de comunidade subalternizada, a exemplo da luta dos movimentos negros e demais instituições integradoras” (SOUSA; MOLINA, 2013, p. 14). No estágio atual de investigação, estamos realizando as atividades de campo (coleta de dados) na comunidade afrodescendente da Associação Quilombola Ana Laura, tendo em vista reunir a maior quantidade de informações possíveis mediante o emprego de técnicas metodológicas que cumprem com o rigor científico exigido pela academia, conforme especificamos anteriormente.

Referências

ANDER-EGG, Ezequiel. **Repensando la investigación-acción-participativa**. 4 ed. Ciudad del Mexico: Grupo Editorial Lumen, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MARIÑO, German; **Encuentros y desencuentros con Orlando Fals Borda en un panel de la Universidad del Quindío**. Universidad de Quindío, Armenia, 1994. Disponível em: <<http://www.germanmarino.com/index.php/descarga-mi-obra/investigacion-ap>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

ORTIZ, Marielsa; BORJA, Beatriz. La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. **Espacio Abierto**, Maracaibo, v. 17, n. 4, oct./dic. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

SOUSA, Wanildo Figueredo; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A política educacional brasileira e a proposta de educação quilombola no contexto da regulação transnacional. XVI **Simpósio Brasileiro da ANPAE**, Recife, mai. 2013. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/WanildoFigueiredo ComunicacaoOral-int.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/WanildoFigueiredo%20ComunicacaoOral-int.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2016.

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: MOVIMENTOS SOCIAIS

**O PAPEL DO JOVEM NA AGRICULTURA FAMILIAR NO ASSENTAMENTO
SEPÉ TIARAJÚ – SP**

JUNIOR, Milton Marcondes Teixeira
Universidade Estadual Paulista – UNESP
miltonjuniorrp@hotmail.com

CAMARGO, Regina Aparecida Leite de
Prfa. Dra. na Universidade Estadual Paulista – UNESP
reginacamargomg@gmail.com

PALAVRAS CHAVE: Sucessão Rural; Educação no Campo; Sistema Agro Florestal; Juventude rural.

INTRODUÇÃO

O assentamento Sepé Tiarajú é resultante de uma ocupação organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em dezessete de abril do ano de 2000, na fazenda Santa Clara, terras antigas da Usina Nova União, com setecentos e noventa e sete hectares, mas tornou-se assentamento somente em 2004. Está localizado na zona rural dos municípios de Serra Azul e Serrana, no interior do estado de São Paulo, às margens da Rodovia Abrão Assed, Km 31. O assentamento foi criado com 80 famílias, totalizando 400 assentados, divididos em quatro núcleos: Zumbi dos Palmares, Chico Mendes, Paulo Freire e Dandara. A atividade econômica do assentamento baseia-se no cultivo e comércio de verduras, legumes e frutas; sendo esta atividade econômica formatada em duas bases de trabalho: as atividades desenvolvidas nos lotes individuais, onde as famílias trabalham em seu próprio plantio e as atividades conjuntas desenvolvidas nas áreas coletivas do assentamento.

Há atualmente no assentamento em torno de 80 jovens e, ao observa-los, surge a necessidade de respostas importantes sobre a dependência desses jovens em relação aos pais; a influência que os mesmos possuem sobre os jovens e a sucessão no trabalho. A questão da permanência do jovem no assentamento e sucessão no lote é fundamental para a continuidade da luta pela terra e pela agricultura familiar; bem com suas organizações representativas.

Abramovay (1998) argumenta que a questão sucessória no campo está articulada em torno da figura paterna, que determina o momento e a forma da passagem das responsabilidades sobre a gestão para a próxima geração.

Os fundadores do assentamento Sepé Tiarajú, que na sua maioria são os pais dos atuais jovens do assentamento, têm grande preocupação e dúvidas em relação ao interesse dos jovens pelos métodos da agricultura familiar, sua participação nas assembleias e reuniões ligadas às três cooperativas e uma associação existentes no assentamento, nas decisões que estão sendo tomadas e possíveis mudanças nas formas de trabalho. Também questionam o interesse dos jovens em conhecer os programas de políticas públicas que protegem o meio rural em que vivem, seu despertar para as possibilidades de novos projetos e uso desses programas para financiar os mesmos e até questões ligadas à sustentabilidade através do trabalho. Estas preocupações justificam a necessidade de investigar possíveis respostas para o tema deste projeto: Qual o papel do jovem na agricultura familiar no assentamento Sepé Tiarajú – SP? Projeto este que já está sendo realizado junto ao grupo CAJUS.

O objetivo geral do projeto é compreender o papel do jovem na continuidade do assentamento, ou seja, na sucessão rural, sua participação nas atividades do lote, educação no campo e a influência de programas de políticas públicas para agricultura familiar na sua permanência no meio rural.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa a ser utilizada no assentamento Sepé Tiarajú em busca de resposta as questões objetivadas neste projeto é a pesquisa – ação participante, sendo ela uma pesquisa intencionada à transformação participativa de todos atores envolvidos na mesma.

Brandão (1985) ressalta que a finalidade da pesquisa - ação é favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que esta participando da pesquisa, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social.

A pesquisa – ação participativa no assentamento Sepé Tiarajú será realizada com a participação dos fundadores do assentamento e dos jovens, ouvindo-os, criando situações em conjunto, descobrindo os verdadeiros valores desses jovens para com o assentamento, a presente participação na agricultura praticada pela família, nas cooperativas e associação, e na construção de projetos futuros para o assentamento ligados às políticas públicas sociais e educacionais, visando à sucessão, desenvolvimento econômico, sustentabilidade e gestão ambiental.

Dentro da pesquisa – ação serão utilizadas as metodologias de observação do grupo de jovens e sua interação com o ambiente rural em que vivem, tais ações serão registradas em diário de campo para posterior análise qualitativa dos dados. É necessário também conhecer o perfil de cada jovem através de questionários semiestruturados com análise qualitativa a ser confrontada com os dados obtidos na observação e diário de campo. A análise de ações e projetos que venham a resultar do processo de pesquisa-ação deve ter uma natureza transformadora.

Os resultados alcançados até agora, e apresentados neste resumo, foram obtidos pela observação, nos moldes acima mencionados, das reuniões que o grupo de jovens vem realizando ao longo dos últimos meses.

RELATOS E DISCUSSÃO

O chamado “continuum rural – urbano” tem levado a novas relações de vivência e trabalho, criando no meio rural novos estilos de vida, concepção de mundo, modalidades de trabalho, novas formas de sustentabilidade e uso de novas tecnologias que tecem uma interdependência entre ambos. Levada às últimas consequências, esta vertente das teorias da urbanização do campo e do continuum rural-urbano apontam para um processo de homogeneização espacial e social, que se traduziria por uma crescente perda de nitidez das fronteiras entre os dois espaços sociais e, sobretudo, o fim da própria realidade rural, espacial e socialmente distinta da realidade urbana (NAZARETH, 2001).

O assentamento Sepé Tiarajú, por ser um assentamento as margens de uma rodovia, e próximo dos municípios de Serrana e Serra Azul e também do município Ribeirão Preto, um grande centro industrial, polo de prestação de serviços e comércio e ainda polo de ensino técnico e superior, tem vivido esse continuum e experimentado a interdependência com o meio urbano, principalmente para os jovens, que necessitam cursar o ensino médio em Serra Azul, pois a escola do assentamento oferece apenas o ensino fundamental. E caso o jovem queira continuar seus estudos e buscar o ensino técnico e superior terá que se deslocar até

Ribeirão Preto, iniciando uma nova etapa de conhecimento do meio urbano, com todas as visões e concepções de vida que ele oferece e, ainda, novas tecnologias de forma a mudar seu cotidiano e criar relações interpessoais com novos grupos de pessoas, o que desperta neste jovem novas expectativas de vida.

Em busca de vencer o êxodo dos jovens para a cidade ou diminuir a pluriatividades, ou seja, a quantidade de jovens que moram no campo e trabalham na cidade, os jovens se mobilizaram e formaram um grupo com 12 participantes, nomeado por eles CAJUS – Coletivo da Agroecologia da Juventude do Sepé. O grande objetivo deste grupo é poder abrir as portas da continuidade no campo, sucessão rural, busca por oportunidades de renda, trabalho coletivo e oportunidades na formação profissional.

Segundo Abramovay (1991) é importante que se busque a raiz da diversidade na agricultura familiar, fundamentalmente no ambiente social, econômico e cultural que caracteriza cada das formas de produção familiar como ela se apresenta. A racionalidade da agricultura familiar depende da sua capacidade de se adaptar e montar um comportamento adequado ao meio social e econômico em que se estabelece e desenvolve.

Nas reuniões observadas, surgiu como um dos objetivos do grupo conseguir uma área onde possam desenvolver um projeto de SAF – Sistema Agro Florestal. Desde sua formação em 2016, os jovens participam dos cursos de formação em SAF organizados pela Embrapa - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, e entidades parceiras, no assentamento, e de atividades de mutirão nos lotes individuais. Essas atividades promovem o conhecimento dos jovens e o desenvolvimento do seu interesse pelo trabalho rural.

Após estes cursos, os jovens iniciaram um trabalho de mutirão nos lotes da família, e contaram com a ajuda dos pais para iniciar feiras na cidade de Ribeirão Preto, nas escolas e praças públicas, vendendo assim o que é produzido pela agricultura familiar.

Os valores arrecadados nas feiras são utilizados para o uso do próprio grupo coletivo em viagens em assentamentos e fazendas da região em busca de conhecimentos, ou na compra de sementes e mudas para plantio.

CONCLUSÕES

Os jovens do grupo CAJUS encontram-se na mesma encruzilhada de projetos de tantos outros jovens rurais: de um lado as atrações do estilo de vida e das profissões do meio urbano, às quais se soma a curiosidade pelo novo, característica dos jovens em geral. Do outro a necessidade de manter a terra arduamente conquistada pelos pais através da sucessão rural.

A permanência no assentamento só é interessante para esses jovens dentro de uma perspectiva de autonomia para a criação de seus próprios espaços para produzir e comercializar seus produtos de forma diferenciada. Ter sua própria área de produção e implantar sistemas agroflorestais faz parte de um processo organizativo e transformador que é objeto de observação e análise do projeto de pesquisa-ação aqui descrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R. et al. Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília, DF: UNESCO, 1998.

ABRAMOVAY, R. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. São Paulo: Hucitec, 1991, 275.

_____. Ruralidade e desenvolvimento territorial. Gazeta Mercantil, São Paulo, p. A3. 2000.

BAUDEL WANDERLEY, Maria de Nazareth. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. Em publicação: Una nueva ruralidad en América Latina?. Norma Giarracca. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001.

BRANDAO. C. R. Pesquisa participante, 5. ed.. São Paulo: Brasiliense, 1985, 211p.

EIXO TEMÁTICO: 2. Educação no Campo: Políticas Públicas/Estatais.

A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO NA GESTÃO DOS CURSOS DO PRONERA.

Palavras Chave: Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Gestão Democrática; Órgãos de Controle.

Denival de Lira Gonçalves

Universidade Federal do Pará, denivallg@bol.com.br

Juliany Serra Miranda

Universidade Federal do Pará, juliany_serra@hotmail.com

I- Introdução:

O avanço da democratização verificado a partir dos anos 90 determinou a descentralização, que possibilitou a participação de amplos setores e vem provocando condições para a formulação de políticas públicas mais participativas. Contudo nem sempre essa participação ganha caráter deliberativo, restringindo-se, por muitas vezes, apenas à instância consultiva, o que a torna mero instrumento para legitimar as ações governamentais.

Observa-se que muitas vezes a participação popular nas políticas públicas funciona mais como um referendo de processos decisórios já previamente formulados pelo Estado, sem que haja nenhuma reflexão sobre os aspectos positivos e negativos das políticas a serem implementadas.

A participação popular deve estar presente em todas as fases da política pública para caracterizá-la como democrática não podendo ser resumida a mera consulta, a respeito do assunto Medeiros e Luce (2008) afirmam,

Podemos, assim, afirmar que numa democracia os cidadãos passam a ter níveis cada vez mais elevados de participação decisória ao romperem com a divisão entre os que decidem ou planejam e os que executam e os que sofrem as consequências das decisões tomadas.

A participação de acordo com Medeiros e Luce (2008) tem que ultrapassar a linha da mera legitimação da ação do estado e primar por um papel ativo em toda a dinâmica da implantação da política pública para caracteriza-la como democrática.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA criado em abril do ano de 1998 com o objetivo de proporcionar educação formal a jovens e adultos incluídos entre os beneficiários da Reforma Agrária surge no contexto de abertura política e de democratização evidenciado nos anos 90 como uma proposta de uma gestão participativa, o programa pretendia por meio da participação dos sujeitos da reforma agrária não somente como receptores da política, mas como propositores e construtores dela destacar-se como um programa promotor do acesso dos sujeitos do campo a academia, conseguindo assim espaço para apresentar os problemas específicos do campo e buscar respostas para eles, contribuindo assim para o desenvolvimento territorial.

Nestes 18 anos do Programa, já foram editados cinco (05) manuais orientadores das ações do PRONERA pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA, a leitura dos manuais nos permite visualizar um panorama das transformações dos aspectos legais, históricos, técnicos, políticos e didáticos metodológicos ocorridos no programa ao longo destes anos.

O objetivo deste trabalho foi verificar a partir da análise dos manuais do PRONERA e da observação da gestão de um dos cursos do programa- Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia- UFPA/PRONERA qual a participação dos movimentos sociais do campo na gestão do programa.

II- Metodologia:

A metodologia utilizada no trabalho foi a pesquisa participante, que de acordo com Hall, citado por Demo (2008, p.93) “é descrita de modo mais comum como atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação”.

O trabalho foi organizado em três etapas. A primeira etapa consistiu em levantamento bibliográfico, em qual fomos buscar autores que discutem políticas públicas para Educação do Campo, tais como Santos (2012) e Arroyo (2007) e Dias (2012), após a leitura das ideias destes confrontamos estas com ideias de autores que discutem gestão democrática, tais como Martins (2012) em seguida dialogamos com autores que pesquisam sobre gestão democrática, entre eles Martins (2012).

A segunda etapa, que ocorreu concomitante ao levantamento bibliográfico foi a coleta de dados. Nesta fase por meio de questionários, entrevistas dirigidas e observação de momentos em que o colegiado do curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da UFPA/PRONERA encontrava-se reunido buscamos identificar em que aspectos haviam aproximações e distanciamentos dos conceitos abordados pelos autores da bibliografia selecionada. A terceira etapa consistiu na produção do texto final com a síntese do que foi observado.

III- Resultados e Discussão:

Em uma leitura atenta dos manuais verificou-se que em relação aos níveis de ensino atendidos pelo programa houve avanços, o programa que a princípio restringia-se a Educação de Jovens e Adultos e posteriormente a formação de professores para as escolas do campo ampliou a oferta de formação para todos os níveis de educação básica e em nível de educação superior e pós-graduação para diversas áreas de conhecimento. Essa ampliação dos níveis e áreas de atendimento vem ao encontro das demandas dos povos do campo que anseiam por formação em diversas áreas.

Entretanto, no que diz respeito à gestão dos cursos observa-se que o poder deliberativo dos movimentos sociais do campo no planejamento e execução das ações alterou-se no decorrer dos anos. Em cada um dos manuais do PRONERA há um capítulo reservado a descrição das atribuições dos parceiros na execução do programa e cursos, por meio de um quadro comparativo da gestão do programa descrita nos manual Cruz (2015) demonstra que houve uma diminuição da participação social nas instâncias deliberativas superiores do programa, uma vez que um importante órgão colegiado, o Conselho Deliberativo Nacional deixou de existir.

Neste mesmo trabalho Cruz (2015) afirma que a existência de colegiados estaduais constituídos exerceria o papel que outrora fora do Conselho Deliberativo Nacional, representaria a participação social na gestão do programa.

O estado do Pará, nestes 18 anos de PRONERA foi um dos que mais atendeu educandos pelo programa, entretanto não há no estado o colegiado estadual constituído. As demandas e os projetos para execução de cursos eram apresentados ao INCRA pelas instituições de ensino em parceria com movimentos sociais específicos. Entretanto com a edição do Acórdão 2653/2008 essa dinâmica não pode mais ser obedecida. Os movimentos

sociais estavam proibidos de participar das etapas de planejamento, execução e avaliação dos cursos, seu papel estava restrito ao levantamento e encaminhamento de demandas ao INCRA.

O curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, parceria do INCRA com a Universidade Federal do Pará- UFPA teve seu projeto pedagógico elaborado após a edição do Acórdão 2653/2008, e a execução do projeto iniciou em dezembro de 2015 com a celebração do Termo de Execução Descentralizada, por meio do qual o INCRA transferiu recursos para a realização do curso. Pelo menos formalmente não há participação social no projeto, a universidade é quem assume o compromisso de na condução do curso observar os princípios da educação do campo.

Em uma leitura do projeto Político Pedagógico do Curso observamos que para atender a esses princípios a coordenação do curso é organizada de forma colegiada. O curso seria gerido por um colegiado composto por representantes dos movimentos sociais do campo, discentes, docentes, coordenação pedagógica e servidores do INCRA. Entretanto, considerando que legalmente somente a universidade, representada pelo coordenador geral do curso na instituição e pelo reitor responde pela gestão dos recursos é mister averiguar se os sujeitos beneficiários da política pública estão atuando na construção desta ou se a existência desse colegiado não seria apenas para validar a proposta apresentada.

O diferencial dos cursos do PRONERA, em sua essência está na gestão tripartite dos cursos, em que Estado, Instituições de Ensino e Sociedade Civil Organizada pensam e conduzem os cursos em comunhão. Uma gestão unilateral, ou bilateral descaracterizaria o programa.

Em nossa pesquisa procuramos caracterizar como se dá a participação de cada uma dessas três partes na execução da política. Observamos a participação na gestão do curso das três pontas que o compõem: sujeitos do campo, universidade e poder público.

Em nossas observações podemos constatar que as três pontas nem sempre estão no mesmo nível. Os sujeitos do campo por diversas vezes demonstraram que gostariam de ter mais poder decisório na gestão do curso, poder este que até por aspectos legais por diversas vezes está concentrado nas outras duas pontas que compõem a coordenação colegiada do curso.

IV- Conclusões:

Concluimos em nossa pesquisa que há intenção da coordenação do curso de conduzi-lo de forma democrática, entretanto por conta das amarras burocráticas isso nem sempre é possível. Assim para garantir que a condução da gestão seja de fato tripartite é necessário que

se consiga argumentos para defender alterações na legislação, permitindo que as representações sociais voltem a participar formalmente das parcerias do programa.

V- Referências Bibliográficas:

- ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, v.31, n.113, p.1381-1416, out.-dez. 2010 disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1998. Senado Federal, subsecretária de Edições Técnicas, 2007.
- CRUZ, Luzia Maria Cavalcante. **O PRONERA e a Gestão Participativa no Contexto do Curso de Jornalismo**. In: PRONERA: Experiências de gestão de uma Política Pública. São Paulo: Compacta Editora, 2015.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2 ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2008.
- DIAS, Reinaldo; Matos, Fernanda. **Políticas públicas- princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.
- MARTINS, Fernando José. **Gestão Democrática e Educação do Campo**. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 112-128, jan/abr. 2012. <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36145/23333>
- MEDEIROS, I.L.P.; LUCE, M.B. **Gestão Democrática na e da Educação: Concepções e vivências**. 2008 (digital)
- MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. **Manual de operações**. Brasília, 1998 a. Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Manual de operações: Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA**. Brasília, 2001.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Manual de operações: Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA**. Brasília, 2004.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Manual de operações: Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA**. Brasília, 2012.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Manual de operações: Programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA**. Brasília, 2016.
- SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB**. Brasília. Liber Livro. 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia**. Belém, 2014.
- TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Acórdão n.2563/2008**, Brasília, 2008.

EIXO TEMÁTICO: 2 Educação no campo: Políticas Públicas/Estatais

**EDUCAÇÃO NO CAMPO E CONDIÇÕES DE ACESSO À ESCOLA:
DIAGNÓSTICO DOS MEIOS DE TRANSPORTES PARA O ACESSO À ESCOLA NO
ASSENTAMENTO GUARANI**

PatricOberdan dos Santos
UFSCar
patric.oberda@gmail.com

Luiz Bezerra Neto
UFSCar
lbezerra@ufscar.br

Palavras-chave: Transporte escolar; educação no campo; assentamento Guarani.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho em desenvolvimento é resultado de uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada Educação No Campo e Condições de Acesso à Escola: Diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à Escola no Assentamento Guarani, cujo objetivo é realizar um recorte histórico de como se dá o acesso à educação para os moradores de áreas rurais quando não há uma escola no campo, partimos do pressuposto de que nesses casos é realizada a nucleação dos alunos, isso nos dá nosso objeto de pesquisa, o transporte escolar, a partir disso iremos analisar quais as condições deste transporte para os estudantes do assentamento Guarani.

A presente pesquisa será realizada através de abordagem qualitativa, pois de acordo com GIL(2002), pesquisa qualitativa é uma análise menos formal que a quantitativa, a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, e extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Serão utilizadas pesquisas bibliográficas sobre o mesmo tema de outros lugares do Brasil que encontram o mesmo caso de transporte escolar rural.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A educação do campo consiste em uma educação formal conquistada pelos movimentos sociais para atender as necessidades e especificidades da população que reside no campo, já que foi pensada pelos próprios sujeitos em parceria com movimentos sociais do campo, essa educação visa a formação do sujeito para que possa permanecer no campo, semelhante ao ruralismo pedagógico presente no Brasil na década de 1930, apesar desse ser um grande avanço é necessário pensar por outros ângulos, por um lado uma educação específica para os sujeitos do campo é necessário, porem não pode ser tão específica pois se não vai haver uma educação diferenciada para quem mora no campo, na aldeia, no quilombo e etc. também para não condicionar o individuo apenas a uma realidade, já que a educação tem que ser libertadora, assim o sujeito pode ter o direito de escolher qual futuro é melhor.

O primeiro modelo educacional é defendido por vários movimentos sociais, destacando-se o MST, de acordo com Bezerra Neto (2010), o movimento luta pela conquista da terra acompanhada de uma educação voltada ao trabalhador, em especial para o trabalhador rural, devido a isso é conhecida como educação DO campo. Já o segundo modelo

apresentado anteriormente, defende um modelo de educação único para todos, baseia-se na perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica e é conhecida como educação NO campo.

A educação é de suma importância para o desenvolvimento de um povo, como disserta Saviani (2008), analisando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é onde o Estado deve ter maior ênfase no repasse de verbas e maior intensidade de Políticas Públicas. O presente artigo é fruto de uma pesquisa voltado à área da educação no campo, mais especificamente ao transporte escolar rural.

Como se sabe na Constituição Federal de 1988 em seu 208º artigo garante a todos os cidadãos dos 04 aos 17 anos o direito a educação básica, gratuita, no seu VII inciso ainda ressalta que é de direito do estudante o 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 10.880/04 estabelece o Programa Nacional de Apoio ao transporte Escolar (PNATE)¹⁰⁹, outro programa voltado ao transporte é o Caminhos da Escola¹¹⁰ instituído pela resolução nº 3, de 28 de março de 2007, onde possibilita que estados e municípios financiem ônibus através do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico Social (BNDES).

A luz das leis que garantem transporte escolar espera-se que seja ofertado um serviço público de qualidade aos usuários, como assegura o Guia do Transporte Escolar¹¹¹, em sua 5ª página assegura: “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.” Visto isso ao final desta pesquisa espera-se constatar que as condições de transporte escolar rural estejam de acordo com as leis que o regulamentam.

A escolha pelo objeto de estudo partiu de uma curiosidade oriunda da extensão territorial do assentamento, 270 famílias assentadas, não é demanda suficiente para haver uma escola dentro do Assentamento?

RECORTE HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO GUARANI

O assentamento hoje conhecido como Assentamento Guarani, esta localizado entre as cidades de Pradópolis e Guataporã no interior de São Paulo, a 324 quilômetros da capital do estado, na região de Ribeirão Preto, foi formado nas terras da Ferrovia Paulista S.A. (FEPASA), uma fazenda onde eram produzidos eucalipto e gado de corte. Existiam aproximadamente 750 famílias que trabalhavam nas cidades vizinhas e viviam nas periferias das mesmas, que viram com a chance de ocupar aquelas terras a oportunidade de uma melhoria de vida, de poder viver do próprio trabalho e não mais serem tão exploradas e também não se submeterem a hegemonia do capital conseguindo sua emancipação, como fala Lênin:

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

¹⁰⁹ Ver lei 10.880/04

¹¹⁰ Ver Programa

¹¹¹ Documento Oficial que disserta acerca dos meios de transportes escolares, disponível em <

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, pois de primeiro momento os acampados agiram em conjunto com os demais, isto é, suas ações eram planejadas e discutidas em coletivo, ação esta que destoa por completo da sociedade capitalista.

A partir de então se organizaram para fazer uma ocupação naquelas terras. Segundo Santos Neto (2014), na madrugada do dia 22 de agosto de 1992 houve de fato a ocupação, em conjunto com o Sindicato dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo, tiveram o apoio de aproximadamente 750 famílias da região de Campinas que ajudaram na ocupação da área.

Desta forma, agruparam-se e organizaram-se perto de uma lagoa onde montaram acampamento, pelo fácil acesso à água que ajudou muito naquele primeiro momento de muitas dificuldades que estariam por vir. De princípio foi tudo muito difícil além das condições precárias onde se encontravam, havia a constante ameaça de despejo o que deixava os moradores muito apreensivos, pois não queriam perder a chance de ter um pedaço de terra. Esse sentimento de medo os levou a se unirem, eles se organizavam na portaria para vigiar se a polícia não estava chegando com a finalidade de fazer despejo irregular. Segundo uma entrevista com um morador, este, disse que além do medo da polícia havia também o medo de guardas da fazenda uma espécie de “milícia” homens com armas, mas sem qualquer tipo de preparo para portar tal objeto, tentavam a todo custo intimidar os acampados, passavam por perto do acampamento atirando para cima com intuito de inibir os acampados. Porém, mesmo com o medo constante de serem despejados ou até mortos os mesmos controlavam a entrada e saída de pessoas, para que não entrasse no acampamento bebidas alcoólicas, drogas ou ainda outras pessoas que não eram acampadas, com a intenção de causar baderna e desordem, pois não queriam que marginalizassem mais ainda a imagem dos moradores.

Outra dificuldade encontrada foi o acesso à educação dos jovens e crianças do acampamento. Os assentados recorreram à prefeitura do município para tentar garantir o acesso à educação, porém, de primeiro momento foi negado este direito constitucional, conforme podemos constatar no artigo 205 da constituição brasileira de 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 que não conheciam seus direitos, buscaram outra alternativa, que foi recorrer a Guariba, um município vizinho, que fica aproximadamente 22 km de Pradópolis, eles conseguiram que alguns professores fossem lecionar no acampamento. Os professores desciam do ônibus na rodovia SP-253 Cunha Bueno, que hoje fica próximo a um trevo, a partir daí só contavam com a vontade de estudar dos alunos, que buscavam os professores até de bicicleta, essa é uma realidade também vivida por muitos outros professores de escolas rurais, como nos é mostrado na pesquisa de Souza e Santos (s/-d).

No acampamento Guarani os acampados fizeram uma estrutura de pau-a-pique onde eram realizadas as aulas. Segundo Santos Neto (2014) durante o período de construção da

escola também foram realizadas outras construções coletivas como uma praça denominada Chico Mendes onde eram realizados encontros para a distração do povo, atualmente essa praça já não existe mais. Naquela época os acampados eram muito unidos, segundo relatos de entrevistados, todos se reuniam para discutir coisas a serem feitas no decorrer da semana também plantavam e cuidavam das plantações de modo coletivo, entretanto viviam em uma situação com condições muito precárias.

Após dois anos nessa situação precária os acampados realizaram uma ocupação passiva na prefeitura municipal de Pradópolis, buscando um direito básico garantido por lei a todos, e assegurado na constituição federal de 1988 onde diz que todos têm direito à educação, e o estado tem que suprir essa necessidade, com isso prefeito não viu outra opção a não ser autorizar que as crianças e jovens tivessem acesso a educação. Mas ao chegarem às escolas urbanas sofreram muito preconceito por parte dos outros estudantes, porém não só dos alunos, professores, pessoas que trabalhavam nas escolas, e habitantes da cidade, também discriminavam os alunos dando apelidos como: “pé sujo” “dorme sujo” “pé vermelho” “ladrão de terra” e na maioria das vezes tratando com hostilidade, por conta dos apelidos destinados aos acampados um bairro da cidade chamado Bela Vista, onde existe a escola que atendia o povo do assentamento até hoje é conhecido como “pé vermelho”.

Em 1994 ainda vivendo como acampados sem nem uma regulamentação para receberem lotes algumas pessoas decidiram sair da área comunitária e dividiram os lotes com aproximadamente 11 hectares cada, com um sonho de sobreviver do próprio trabalho começaram a plantar para subsistência porém não contavam com as dificuldades que estariam por vir, a fazenda ocupada era de produção de eucalipto o que desgastou completamente o solo, entretanto não era permitida a derrubada dos mesmos, pois a polícia ambiental estava em constante movimento vigiando para que não houvesse a extração da madeira, contudo alguns membros derrubavam muitas vezes a noite. Houve casos de pessoas serem presas, segundo entrevistado também houve alguns casos de pessoas morrerem por falta de experiência, pois na hora de cortar o tronco do eucalipto acontecia do vento mudar a direção e causava acidente, além disso, havia muitos tocos das árvores derrubadas o que também dificultava muito o plantio e cultivo do solo.

De acordo com Santos Neto (2014) depois de seis anos com muitas negociações, no ano de 1998 foi realizada a desapropriação das terras com a finalidade de reforma agrária. Foi feita a divisão oficial de 274 lotes o que ocasionou certo conforto tornando-os agora assentados, pois cada um poderia produzir e cultivar as terras com seus próprios meios. Entretanto, como já citado havia muitas dificuldades que impediam um bom plantio e uma boa colheita, alguns assentados plantavam milho, arroz, feijão para própria subsistência entre as “ruas” dos eucaliptos.

Com muita luta foram conseguindo melhorias para o assentamento, em 1998 o ônibus que levava os estudantes até a escola, contudo o ônibus era o mais velho e acabado da frota quase um “pau-de-arara”, porém cumpriu sua tarefa de transportar os estudantes ainda sem conforto e segurança, pois dentro do ônibus havia alguns buracos no assoalho onde entrava muita poeira, também às vezes faltava freio no veículo. Segundo entrevistado, uma vez o ônibus chegou a colidir com uma cerca próxima a uma curva porém não houve vítimas.

Como dito anteriormente, no assentamento não há escolas, apesar da demanda suficiente de alunos, este problema é semelhante ao diagnosticado por Pergher, onde disserta

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.

Com essa pequena apresentação das leis de transporte e da história do Assentamento, podemos nos concentrar com mais ênfase no nosso objeto de estudo, Educação No Campo E Condições de Acesso à Escola: Diagnóstico Dos Meios De Transportes Para O Acesso À Escola No Assentamento Guarani.

CONCLUSÃO

Devido à pesquisa encontrar-se em desenvolvimento, deste modo é possível apontar conclusões parciais sobre o problema apresentado, embora, espera-se que os objetivos propostos pelos documentos que asseguram um transporte de qualidade estejam sendo cumpridos, até o presente momento não foi possível constatar a sua plenitude, deixando muitos pontos a desejar, como transporte precário, horários inviáveis para os alunos e muitas vezes em condições não higiênicas. Como o estudo encontra-se em desenvolvimento, os próximos passos consistem em entender as razões que contribuem para estas condições do transporte neste município especificamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARNT, Ana de Medeiros. SILVA, Ester Simão Lopes. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar**. S/D. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/ester.pdf
Acesso em: 24/07/2015
- BEZERRA NETO, Luiz. EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO NO CAMPO?. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988
- BRASIL. **Guia do Transporte Escolar**. Brasília, DF. 2003
- BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Brasília, DF. 2004
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 28 de março de 2007**. Brasília, DF. 2007
- GIL, Antônio Carlos. 1946, **Como elaborar m projeto de pesquisa**. 4. Ed-São Paulo; Atlas, 2002.
- LENIN, Vladimir Ilitch, **As Tarefas Revolucionarias da Juventude**, São Paulo, Expressão Popular, 2015
- PERGHER, Calinca Jordânia. **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, Porto Alegre, RS 2014
- SANTOS NETO, Jose leite, **Trabalho e Educação no Assentamento Guarani**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP 2014
- SAVIANI, Dermeval. **História da idéias pedagógicas no Brasil** / Dermeval Saviani. – 2. Ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EIXO TEMÁTICO: 04. Educação no campo: Formação e Trabalho Docente.

**AVANÇOS E DESAFIOS EM, UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DO CAMPO VERSOS AOS MARCOS LEGAIS.**

Luciana Nunes da Silva¹

UFT- lu.realidade@hotmail.com

Elizangela Silva²

UFT- Elisangela.adl@outlook.com

RESUMO EXPANDIDO

1. **Palavras-chave:** Educação do campo; legislação; Interculturalidade;

2. **Introdução:**

Este trabalho busca analisar como a legislação, marcos legais da educação do campo se inter-relaciona, na construção do conhecimento crítico social e cultural dos futuros professores, na perspectiva intercultural de (CANDAU), com o foco nos discentes camponeses, quilombolas, indígenas através do vínculo da realidade, (FREIRE), no cumprimento da política de formação, a falta de educadores do campo, na proposição do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação do campo. O contexto em que se dá a formação de educadores para a educação do campo, esta intrinsecamente ligada ao contexto histórico da concentração de terras no Brasil, em que ambas andam em paralelo com a divisão de bens e acesso a direitos primordiais e universais, das quais destacamos a educação de qualidade e a formação de professores.

3. **Metodologia** – Esta pesquisa ainda em andamento iniciou-se em 2015, na busca por analisar a formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Tocantins UFT- Campos de Tocantinópolis, possui metodologia qualitativa, com aplicação de questionário aos alunos, com foco nas origens de camponês, Agricultores, indígenas e Quilombola e o futuro profissional. Análise documental da legislação e a luta dos movimentos em prol da educação do campo no estado do Tocantins.

4. **Resultados e Discussão** – Por meio do aporte legal da constituição federal do Brasil em seu artigo 6º são direitos sociais a educação, dos brasileiros (...) na forma da carta magna brasileira. (Constituição Brasileira, 1988). Este sendo um direito constitucional a mais de vinte e cinco anos, percebemos que ao analisarmos a realidade social dos camponeses, no

âmbito do acesso a educação, com um bem universal, a falta deste é mais comum, com um quantitativo de analfabetismo de 8,3 % por cento, com a faixa etária de quinze anos acima, em todo o território, com analfabetismo funcional de 17,8 % e uma evasão escolar acima do previsto pelo plano nacional de educação. Verifica-se que, os debates acerca da legislação brasileira de educação tem pouco evoluído significativamente, o plano nacional de educação com vistas à melhoria das escolas do campo, tem ocorrido de forma lenta e gradual. O processo de ressignificação e construção crítica do conhecimento na educação, e formação de professores do campo não têm avançado. Cabe indagarmos: como tem sido a formação dos educadores do Campo dentro das universidades brasileiras que oferecem formação específica para este fim? No caso do Estado do Tocantins, que possuiu os diversos povos do campo: Assentados, Quilombolas, agricultores tradicionais, Pescadores Indígenas. Como a formação de educadores em Educação do Campo pode atuar, juntamente com seus discentes, na melhoria do desenvolvimento crítico dos alunos das escolas do Campo do Tocantins?

O desafio do professor do campo em proporcionar o desenvolvimento crítico dos alunos por meio do processo histórico social, como foco do ensino no sentido amplo em aquisição do conhecimento, entretanto o que temos é um município que não se avança com as metas do PNE, que visa melhorias significativas em face à qualidade e à quantidade oferecida nos três níveis de ensino, em que os educandos aprendem a partir, da interação com o meio em que convivem em comunidade. De acordo com o referencial teórico de Freire, a construção do conhecimento construtivista crítico, não é uma receita pronta e acabada, no entanto um processo de sugestões a serem consultados, pelos professores, focalizando em cada realidade, inclusive cultural, possui situações diferenciadas que devem ser levadas em consideração no processo de planejamento e ensino, para o desenvolvimento individual e coletivo dos futuros educadores do campo.

O desenvolvimento crítico do conhecimento, bem como a evolução do mesmo não se dá de forma igualitária a todos os alunos/educadores, no entanto ocorre nos níveis da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos em relação ao conhecimento do professor, em função desta situação que a educação do campo, precisa ser pautada por meio do conhecimento dos educandos, observando que os mesmos não são tabuleiras rasas de acordo com os Inatistas como Chomsky, no entanto o professor não é o senhor do conhecimento, diante o desenvolvimento crítico dos alunos (Vygotsky), nesta fase que se justifica uma formação diferenciada do professor do campo, uma pessoa aprende com a outra nesta circunstância o aluno com o professor. No decreto nacional da educação: Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. PRONERA, existe

um vínculo dado que, a formação dos educadores, deve estar compreendida dentro das relações e estratégias da construção de uma sociedade, que preze por sujeitos capazes de dialogar o conjunto de formação continuadas através de praxes, e a realidade vivenciadas em seu contexto, social e cultural. Com a garantia deste direito desde a formação dos professores, por meio da luta social dos próprios camponeses, em que revela um grande patrimônio da sociedade que e os bens culturais de cada sujeito do campo. As políticas da educação do campo não tem sido eficiente junto a esta população no que tange a oferta de educação infantil, que não chega à maioria das comunidades dos povos camponeses, indígenas e quilombolas, gerando nestes futuros alunos e educadores uma grande lacuna de falta de conhecimento, tornando assim tardio o ingresso dos camponeses no ensino fundamental, ensino médio e ainda na graduação. A constatação de que as escolas do Campo são formadas, em sua grande maioria, por profissionais oriundos da cidade, que pouca ou nenhuma relação tem com a vida dos camponeses e de suas escolas, que, apresentam demandas sociais e educacionais diferentes daquelas projetadas e oferecidas na cidade, compartilhamos, com Arroyo (2007, p. 126), que a fragilidade e vulnerabilidade do sistema educativo é dramático nesse âmbito, já que nele que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, ou se levam os estudantes “de um lado para outro”, ou seja, não há um sistema estabilizado, com dinâmica própria, que esteja acima do novo dirigente ou da nova administração do município ou do estado (idem).

Art.28. Na sua oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias á sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I conteúdos curriculares metodologias..., II adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola.

Uma das grandes novidades no Ensino Superior Brasileiro tem sido a construção de cursos superiores voltados aos sujeitos oriundos do Campo. A criação de uma política nacional de Educação do Campo, com planos e projetos direcionados aos camponeses, indígenas, quilombolas e demais integrantes de movimentos sociais como sujeitos de direitos marcou a última década. Segundo as estatísticas do Censo, parte dessa expansão se dá pelo aumento do número de matrículas na Rede Federal de Educação Superior, que cresceu 3,7% em relação ao ano anterior, com 1.180.068 matrículas. Em face estes dados verifica-se que as formações existentes para professores do campo, apresenta pouca qualidade evidente a insuficiência educacional no Campo, seja em termos de oferta, seja em termos de qualidade do ensino e dos professores, tem resultado no maior atraso na inserção de alunos oriundos do campo ao ensino superior.

5. **Conclusões** – Com base, entre outros autores, em Arroyo (2014), Caldart (2004) e Molina (2004), FREIRE (2009) Constitui o entendimento de que a formação de professores para as escolas do Campo necessita compreender as relações de seus sujeitos com a terra, com o trabalho e a educação a partir de uma categoria histórica, reconhecendo seus pertencimentos identitários, suas lutas e seus saberes como elementos fundamentais à consolidação de uma escola do campo democrática e intercultural (CANDAU, 2006). Com base teórica, de autores que vem estudando o sistema de ensino no Brasil, Vygotsky, Piaget, e Freire em uma perspectiva construtivista, coletiva, com ênfase no histórico-social dos educandos, e possível de entendimentos que a educação dos alunos oriundos do campo, e os camponeses, além da garantia de direitos básicos como a educação, esta não pode se desprender da luta pela terra e a vida cotidiana, sendo estes direitos para os camponeses indissociáveis, ainda e bastante continuo e a falta da formação de professores para as escolas do Campo, com habilidade e conhecimentos de teorias versos realidade, necessita compreender as relações de seus sujeitos com a terra, interação de saberes dos alunos, como o trabalho e a educação se relacionam com as vivencias de um grupo social brasileiro.

Através desta análise documental, e dialética defendemos que a educação e a formação de professores do campo, em sintonia com a realidade e as demandas do Campo são uma ferramenta indispensável para a construção de um novo cenário, que visam apresentar uma significativa evolução para os camponeses, com reais possibilidades de crescimento e mudança na melhoria da qualidade de vida, de acesso a políticas públicas, bens e direitos já garantidos por meio da legalidade brasileira. Nas muitas ações e tensões que circundam a educação do campo, a luta por uma formação superior que efetivamente traga resultados positivos de transformação social para os educadores do Campo e para o Campo nos provoca a defender, ainda mais, uma universidade pública capaz de formar para a transformação da realidade social no campo.

6. **Agradecimentos:** Agradecemos de forma especial ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins- UFT (campus de Tocantinópolis), Bem como ao GEIEC– Grupo de Estudos sobre Interculturalidade e Educação do Campo por proporcionar a realização de estudos e pesquisas sobre tensões, conflitos e lutas de diferentes grupos socioculturais, indígenas, quilombolas, membros de movimentos sociais e demais povos do campo pela igualdade de acesso e permanência à educação pública básica e superior, reconhecimento político, cultural e afirmação das diferenças, étnicas e religiosas.

7. Referências bibliográficas –

ARROYO, M.G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/14876_Cached.pdf Acesso em dezembro de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 05 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed. 1985.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a Construção do Conhecimento na escola. Disponível em HTTP:// WWW.maxwel.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF.

EIXO TEMÁTICO: 7. Educação no campo: Educação Especial**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATÃO/SP – A INCLUSÃO NAS ESCOLAS RURAIS E URBANAS**

Celimara Inês Garbim Avelino

UFSCar - celimara.celimara@uol.com.br

Alessandra de Sousa dos Santos

UFSCar – aledesousa9@gmail.com

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especial; Matão

Introdução

Este trabalho aponta para as dificuldades encontradas para uma Educação Especial adequada às necessidades das pessoas com deficiência, e como o atendimento regular desses alunos em classes comuns precisam ser repensados do ponto de vista objetivo, é um grande desafio para toda a comunidade escolar: educadores, alunos, pais, gestores e funcionários, na qual a cooperação, a solidariedade e a tomada de consciência viabilizarão a integração dos indivíduos. O objetivo desse trabalho é apresentar um breve histórico da Educação Especial no Brasil e as tentativas de incluir as pessoas com necessidades especiais no sistema regular de ensino, bem como apresentar a condição atual de atendimento educacional especial na rede de ensino do Município de Matão, SP, nas escolas rurais e nas escolas urbanas, em classes regulares e nas salas de Atendimento Educacional Especial – AEE.

Metodologia

Para dar conta dos objetivos apresentados realizamos a análise das referências bibliográficas relacionadas à temática estudada, entre elas, bibliografias que abordam a história da educação e da educação especial no Brasil, leis e decretos da educação geral e da educação especial.

Discussão

A Educação Especial no Brasil deu seus primeiros passos no século XIX, “confinando” em instituições residenciais e hospitais, indivíduos considerados “anormais”. Com a segregação, perdiam o contato físico e social com outros indivíduos ou grupos.

A tentativa em incluir no sistema educacional as pessoas com necessidades educacionais especiais só vem a ocorrer no Brasil na década de 1980 e acabou por excluí-las, pois a sociedade agiu com discriminação, rejeitando-os e ignorando-os, surgindo, assim, o preconceito que até hoje, dificulta a inclusão.

Da segregação à integração que visou integrar o indivíduo com necessidades especiais à escola, tendo este que se adequar ao

atendimento que lhe era oferecido, vinculado à normalização, que defendia a ideia de que o portador de deficiência devia tornar-se o mais “normal” possível tendo oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (Odeh, 2000; Krause, 2002).

A inclusão educacional dessa forma declarou que esses indivíduos frequentassem classes regulares, porém, não foi exatamente isso que aconteceu, pois se constituiu uma educação paralela, em classes especiais ou em instituições especializadas. Essa educação paralela em classes especiais nas escolas públicas estaduais foi considerada um fracasso. (Ferreira, 1994).

No final na década de 80 e início da década de 90, novas formas de inclusão garantiram que todos os alunos com necessidades especiais frequentassem sala de aula do ensino regular em classe comum, independentemente do tipo de deficiência, exigindo da escola mudança em seu espaço físico e adequação do currículo às necessidades, visando o respeito à diversidade.

A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais nos sistemas estaduais e municipais ocorreu diante de diretrizes políticas, porém a ausência de procedimentos de avaliação comprometeu a implantação das propostas. Faltaram dados confiáveis com descrições de quem eram os alunos que necessitavam de atendimento educacional especial, se estavam tendo acesso ao currículo, se estavam se socializando de maneira adequada e sendo socialmente aceitos na escola considerada “inclusiva” (Santos, 2002; Rosa, 2003; Mendes, Ferreira & Nunes, 2003).

Nas últimas décadas do século XX, debateu-se incansavelmente o direito de todos à educação, visando uma educação igualitária, na qual a prática pedagógica com conteúdos adequados atendesse a todas as necessidades dos indivíduos. Desta forma, documentos legais nacionais e internacionais direcionaram a inclusão educacional no Brasil como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Já no início deste século, a Convenção da Guatemala (2001), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – BRASIL, 2007), a Convenção dos direitos das Pessoas com Deficiência, ratificou e incorporou à Constituição como Decreto Legislativo Nº 186/2008 (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Educação (PNE- BRASIL, 2014) entre outros dispositivos legais.

Matão, município localizado na região central do estado de São Paulo, normatizou através do Decreto Nº 4.878, de 27 de julho de 2015 a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal de Educação com as salas multifuncionais e a inclusão escolar dos alunos deficientes, garantindo sua matrícula, permanência e desenvolvimento e constituiu a equipe profissional para o AEE. Instituiu-se o atendimento educacional às crianças com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os alunos com transtornos do desenvolvimento, ou altas habilidades, são atendidos em turno diferente à escolarização regular e em caráter temporário, ou seja, apenas durante o período necessário superarem as barreiras pessoais de acesso ao currículo e poderem participar das atividades escolares. Também se definiu que o AEE contaria com a atuação e articulação de diferentes equipes de trabalho como: equipe de profissionais do NAPE – Núcleo de Apoio e Prevenção Educacional, equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, equipe de professores do AEE e equipe de coordenadores pedagógicos das Escolas Municipais, bem como as atribuições de cada equipe.

Mendes (2006) concluiu que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se. Visando um atendimento adequado e em conformidade com as leis que regem a inclusão educacional, a SME e Cultura de Matão, SP, viabilizou nas escolas urbanas e nas escolas do campo, a acessibilidade de acordo com a demanda de alunos com deficiência, construindo rampas, adaptando banheiros, instalando elevador, equipando com materiais pedagógicos e mobiliários adequados e disponibilizando, quando necessário, professores especializados em libras, braile, sorobã e tutores, bem como formações para os docentes da rede, nesta última define Macedo “o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter de estudar”. (MACEDO, 2007, p. 21)

Matão/SP possui cinco escolas municipais de Ensino Fundamental para os anos iniciais e finais, entre elas duas atendem aos alunos residentes no campo: a Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo “Professora Helena Borsetti”, localizada no Distrito de São Lourenço do Turvo e a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Fazenda Tamanduá”, localizada na Empresa Cambuhy Agrícola, porém, nenhuma delas está cadastrada junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) como escola do campo. As creches e escolas de

Educação Infantil totalizam vinte e duas e há, ainda um Centro Municipal de Ensino Especial para Surdos - Edra Cristina Chiozzini.

Todas as escolas municipais estão em conformidade com as leis que regem a inclusão educacional, na qual ressaltamos a Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo “Professora Helena Borsetti”, que atualmente atende quatro alunos deficientes, entre eles dois são autistas, um deficiente intelectual leve e outro esquizofrênico. Todos são acompanhados por tutoras, sejam elas estagiárias ou efetivas, porém a obrigação das mesmas é apenas pelo acompanhamento dos alunos, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem é dos professores que ministram aulas em seus respectivos anos. Os professores recebem orientações da professora responsável aos atendimentos do AEE e da equipe de profissionais do NAPE – Todos os alunos diagnosticados com necessidades educacionais especiais são atendidos no Centro de Saúde Mental Infantil (CENTRINHO), este vinculado à Secretaria de Saúde de Matão ou em atendimentos particulares por opção de seus familiares.

Segundo Bersch, o AEE tem por finalidade atender o que é específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando recursos e estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização das tarefas escolares. (MEC/SEESP/2007).

CONCLUSÃO

A educação inclusiva se faz presente na escola regular, porém ainda há muito a ser feito para garantir acesso, permanência e sucesso desses alunos. Contudo, ações em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores, bem como informações à comunidade escolar e à sociedade sobre as deficiências e seus sujeitos com direitos, são importantes e necessárias, pois a busca de novas estratégias que propiciem o aprendizado com acesso ao currículo ou simplesmente pela inclusão social através da parceria entre escola regular e especial. Destacamos o esforço realizado pelo poder público de Matão/SP para adequar o sistema regular garantindo condições mínimas para incluir a demanda escolar com deficiência.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_3/constituicao.htm Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291_por.pdf Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em:

http://pfde.pgr.mpf.gov.br/atuação-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiente/Decreto_legislativo_186_2008 Acesso em: 05 nov. 2011.

_____. Decreto Nº 4.878 de 27 de julho de 2015. Disponível em www.matao.sp.gov.br/download-arquivos.php?id=5290 Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 08 nov. 2015.

FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: educação do portador de deficiência*. 2. Ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

KRAUSE, Renate Frida. *Educação da pessoa com deficiência em escolas comuns nos últimos 50 anos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico* [recurso eletrônico]: como construir uma escola para todos?. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisci de Paula (Org.) *Inclusão educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

_____, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 6, p. 27-42, 2000.

ROSA, Ligia Cardoso Silveira. *Formação continuada de atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SALAMANCA, 1994. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 nov. 2015.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. *A perspectiva da inclusão escolar na educação infantil de Juiz de fora*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

<http://www.matao.sp.gov.br/secretaria/7/educacao-e-cultura.html> Acesso em: 27mar. 2017.

EIXO TEMÁTICO: Educação no Campo: pedagogia histórico-crítica

IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM CONTEXTOS CONCRETOS DE FORMAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Palavras-chave: Pedagogia socialista; Pedagogia histórico-crítica; Ensino.

Manoel Gonçalves dos Santos (UFSCar)
manoelgoncalves320@gmail.com

RESUMO EXPANDIDO

Introdução

O contexto socioeconômico que testemunhamos e vivemos na contemporaneidade, marcado pelo domínio do capital no campo material e simbólico, tem vitimado bilhões de pessoas no mundo, não apenas pelas mortes e outras consequências decorrentes dos diversos conflitos armados ao redor do planeta, mas, também, pela deterioração contínua da vida natural e humana, materializada nas precárias condições de existência de um incomensurável número de indivíduos, na violência, de toda ordem, perpetrada contra a dignidade das pessoas, no esgotamento dos bens naturais e na falência das relações sociais e interpessoais pautadas na solidariedade coletiva.

A alusão a este cenário nos põe frente às consequências do modo de produção capitalista para as sociedades que lhes são coetâneas, e nos conduz à consideração de que um modo de produção não se restringe à atividade econômica, mas remete, na realidade, à totalidade da vida e da produção da existência.

Tendo este pressuposto como principal referência, o presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica que buscou identificar e analisar textos acadêmicos que expõem análises de processos de implementação da pedagogia histórico-crítica em contextos concretos de formação, a fim de se perscrutar limites e possibilidades que tais processos carregam, e, nesse sentido, vislumbrar possibilidades de superação dessas contradições e limites, tendo em vista a consecução de qualificados processos de formação de

professores, de efetiva apropriação do conhecimento científico pela classe trabalhadora e, teleologicamente, de superação da sociedade capitalista.

Metodologia

A realização da pesquisa em questão se norteou por princípios inscritos no materialismo histórico-dialético enquanto teoria do conhecimento e método de pesquisa. Apoiamo-nos nesta perspectiva teórico-metodológica como parâmetro para abordar o objeto de estudo em tela pela visão de mundo nela consubstanciada, bem como pela potencialidade investigativa de que ela se reveste, considerando algumas das categorias de análise nela contempladas, especialmente a de totalidade e realidade e possibilidade.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, realizada a partir de um levantamento bibliográfico, o qual foi produzido com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, a cerca de processos de implementação da pedagogia histórico-crítica no cenário educacional brasileiro.

Resultados e discussão

Uma das frentes em que quem milita na educação precisa se colocar é no combate às teorias educacionais e pedagógicas alinhadas aos interesses do capital e da classe social que domina os meios de produção, as quais respondem por sedutoras denominações, a saber: Construtivismo, Pedagogia do Aprender a Aprender, Pedagogia das Competências, Teoria do professor reflexivo etc., todas tributárias do Escolanovismo à medida que apresentam como característica convergente uma visão biologicista dos processos educativos. Concorrem, portanto, para levar a cabo a “formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2003, p.11).

Desta feita, as teorias educacional e pedagógica que, a nosso ver, preenchem os requisitos necessários para se contrapor às concepções educacionais predominantes respondem, respectivamente, pelas denominações de pedagogia socialista e pedagogia histórico-crítica. A primeira, compreendida enquanto teoria educacional entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história (SAVIANI, 2011, p. 17). E a segunda, encarada como teoria pedagógica de inspiração marxista. Seguindo este raciocínio, destacamos, com Taffarel (2011, p. 11), que “o marxismo, por trazer em si uma dada filosofia, cuja raiz é o ser humano e sua emancipação, a explicação sobre o conhecimento e a crítica

radical às relações sociais dos modos de produção econômica é a base teórica necessária, porque vital, para o tempo histórico e seus desafios e, portanto, para fundamentar a formação de professores”. Além do fato de ser herdeira dessa base teórica, entendemos que a pedagogia histórico-crítica reúne proposições operacionais factíveis de serem incorporadas em propostas e práticas educativas urbanas ou do meio rural.

Assentados nesta convicção, fizemos um levantamento bibliográfico visando identificar e analisar textos acadêmicos que apresentam descrição e análises de processos de implantação/implementação da pedagogia histórico-crítica em contextos concretos de ensino.

Na efetivação desta empreitada investigativa, identificamos, entre outros, os trabalhos de Baczinski (2012), Balzan e Orso (2013), Gasparin (2013) e o de Taffarel e Santos Júnior (2012), os quais se debruçaram nos seguintes estudos: Baczinski (2012) trata do processo de implantação oficial da PHC no estado do Paraná, ocorrida no período de 1983 a 1994; Balzan e Orso (2013) analisaram o processo de institucionalização da PHC na rede pública municipal de Itaipulândia-PR; o trabalho de Gasparin (2013) constitui um relato de sua experiência no trabalho com a PHC em cursos de graduação e em assessorias didático-pedagógicas a prefeituras e núcleos regionais de educação; e Taffarel e Santos Júnior (2012) problematizam o programa Escola Ativa e apresentam a experiência da FAGED/UFBA, que, na operacionalização deste programa, o redimensionou à medida que o conduziu com base no referencial da teoria marxista e da PHC para formar professores atuantes em classes multisseriadas de escolas do campo na Bahia.

Conclusões

Não obstante as especificidades de cada realidade analisada, estes trabalhos convergem ao apresentarem semelhantes aspectos positivos e negativos que permearam a implantação da PHC em cada realidade. Em relação aos aspectos negativos, destacam-se os seguintes: tendência à redução da proposta à discussão de aspectos metodológicos da prática escolar; ausência de condições objetivas que favoreçam a qualidade do trabalho docente, a exemplo da falta de infraestrutura necessária nas escolas, excesso de carga horária docente, turmas

numerosas, ausência de tempo para planejamento; descontinuidade da política educacional nos municípios e fragilidade da formação inicial e continuada dos professores.

Quanto aos aspectos positivos dos processos de implementação da PHC em contextos concretos de ensino, de modo geral, os trabalhos mencionados destacam os seguintes: a efetivação da proposta tem impulsionado o debate a respeito da necessidade de se garantir, nos sistemas de ensino, condições de trabalho adequadas ao êxito do trabalho pedagógico, bem como valorização social e financeira dos docentes; indícios de elevação da qualidade dos trabalhos realizados pelos docentes onde a pedagogia histórico-crítica têm sido abraçada como proposta pedagógica oficial; e perceptível alteração da postura política e profissional dos professores envolvidos.

Além dos aspectos citados, os trabalhos analisados apontam alguns desafios relacionados aos processos de implementação da PHC, a saber: trabalhar na perspectiva da tomada de consciência da necessidade de transformação da sociedade capitalista e trabalhar na formulação de propostas pedagógicas direcionadas ao trabalho nas creches e na educação infantil, entre outros níveis e modalidades de ensino, a partir das orientações da didática da pedagogia histórico-crítica.

Pelo exposto, o presente estudo se soma àqueles que problematizam processos de implementação da PHC em ações de formação docente e de escolarização, enfatizando os avanços obtidos e reconhecendo as lacunas que precisam ser atacadas, bem como apontando que tais experiências demonstram “a possibilidade e a necessidade de construir alternativas pedagógicas nas entranhas da escola realmente existente” (TAFFAREL & SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 104).

Referências bibliográficas

BACZINSKI, A. V. A pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 37-57 (Coleção educação contemporânea)

BALZAN, C. S.; ORSO, P. J. Os desafios da institucionalização e da implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental de Itaipulândia-PR. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 89-96, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9707>>. Acesso em 8 dez. 2015.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GASPARIN, J. L. Pedagogia histórico-crítica: teoria sem prática? Onde está o critério de verdade?. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 89-96, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9701>>. Acesso em 8 dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. (2011). Marxismo e pedagogia”. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. Especial, p. 16-27, abr. 2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3266>> Acesso em 8 dez. 2015.

TAFFAREL, C. N. Z. Marxismo e Educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p. 257-270, abr. 2011. Disponível em <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3284>>. Acesso em 8 dez. 2015.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Programa Escola Ativa e pedagogia histórico-crítica: o contingente e o necessário. In: **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 85-107 (Coleção educação contemporânea)

EIXO TEMÁTICO: 8. Educação no campo: Pedagogia Histórico-crítica

ORALIDADE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO

Palavras chave: experiência; história; cidadania.

Dr. George leonardo Seabra Coelho
Universidade Federal do Tocantins – george.coelho@hotmail.com
Me. Thálita Maria Francisco da Silva
Universidade Federal do Tocantins – thalita_bio@yahoo.com.br

RESUMO EXPANDIDO

INTRODUÇÃO

Além dos Pioneiros da Educação Nova na década de 1930 e de Paulo Freire na década de 1960, diversos pensadores brasileiros dedicaram-se à educação brasileira, entre eles, podemos citar Dermeval Saviani. De acordo com Moacyr Gadotti (2005), Dermeval Saviani em suas obras, elabora uma teoria pedagógica a partir da prática e da capacidade de servir de base para um novo sistema educacional. Na elaboração desse novo paradigma, esse pensador – que começou a produzir seus textos a partir da década de 1970 – realça “a necessidade da atividade sistematizadora da prática educativa, referindo-se a cinco métodos principais: lógico, científico, empírico-logístico, fenomenológico e dialético; e a diferentes correntes pedagógicas: materialismo, pragmatismo, psicologismo, naturalismo e sociologismo” (GADOTTI, 2005, p. 264). De modo mais amplo, o autor considera que Dermeval Saviani defende que para uma reflexão ser filosófica no campo educacional, “torna-se necessário cumprir três requisitos básicos: a radicalidade (reflexão em profundidade), o rigor (métodos determinados) e a globalidade (contexto na qual se insere).

Frente a essa observação de Moacyr Gadotti (2005) sobre o pensamento pedagógico de Dermeval Saviani, realizaremos a leitura de alguns textos desse pensador brasileiro e suas contribuições para, enfim, discutir sobre a possibilidade da aplicação da História Oral na prática diária da formação de professores para o campo. Em um primeiro momento, discutiremos alguns pontos defendidos por Dermeval Saviani, os quais poderão conectar-se com os pressupostos Históricos pertinentes a construção das identidades culturais. Em um segundo momento, discutiremos as aproximações entre os procedimentos metodológicos da História Oral e o conceito de memória coletiva. Por último, aproximaremos esses dois pontos para pensarmos como a Pedagogia Histórico-Crítica e a utilização das oralidades na prática diária da formação de professores pode contribuir para um espaço escolar crítico.

METODOLOGIA

Para analisar a realidade de um ponto de vista empírico, faz-se necessário esboçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa. Esses fatores fazem parte do planejamento do trabalho a ser executado. Seguindo essa premissa, lançaremos mão de um levantamento bibliográfico das obras de Dermeval Saviani: *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (1994), *Escola e democracia* (1983), *Democracia Histórico-Crítica* (1991) e *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2010). Além das obras do pensador brasileiro, também lançamos mão da obra de Verena Alberti, *Manual de História Oral* (2013) e do sociólogo alemão Maurice Halbwachs, *Memória Coletiva* (2004).

Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Mesmo não lançando mão de todas as obras publicadas sobre a Pedagogia Histórico Crítica e as possíveis relações com as oralidades na formação de professores, acreditamos que para os limites deste texto, a leitura das obras propostas podem oferecer um caminho de análise preliminar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em sua obra *Escola e democracia* (1983), Dermeval Saviani demonstra a necessidade lógica, social e histórica da escola na sociedade capitalista, mas desde que esta ponha em evidência seus determinantes materiais, um deles, a miséria e a marginalidade. No que se refere a marginalidade, o autor considera que as teorias não-críticas pretendem resolver esse problema por meio do acesso à escola, mas se esquecem que a própria escola tem um caráter segregador e marginalizador. Nesta questão, o pensador brasileiro não defende apenas o acesso a escola como único combate a marginalização do indivíduo na sociedade capitalista, mas o engajamento “no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas sociais” (SAVIANI, 1983, p. 31). Para o autor, o papel de uma “teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 1983, p. 31).

Baseado no pressuposto de que apenas o acesso a educação não é capaz de diminuir a marginalidade do sujeito na sociedade capitalista, a qual somente é possível através da luta

por uma educação de qualidade que se distancie dos interesses dominantes, Dermeval Saviani começa a esboçar os pressupostos da sua visão pedagógica em um pequeno texto intitulado *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* publicado em 1991. Nesse texto, o pensador anuncia os pressupostos de sua visão, os quais são herdeiros do “materialismo histórico dialético”, ou seja, do estudo da compreensão da História, do desenvolvimento material e da determinação das condições materiais da existência humana. Após traçar o percurso histórico da educação brasileira aos olhos do materialismo histórico, o autor considera o quadro atual do desenvolvimento do capitalismo no Brasil para discutir uma educação mais crítica. Nessa perspectiva, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica são os da concepção dialética da História para a compreensão do papel da escola.

Ao compreender o desenvolvimento da escola nesses parâmetros, ou seja, o entendimento da escola no interior de um processo dialético de transformação, Dermeval Saviani entende uma nova função para a escola. Ao considerar que a escola tem uma função educativa ligada ao conhecimento, ela deve “resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado” (SAVIANI, 1991, p. 124). Na referida obra, o pensador brasileiro afirma que sua proposta pedagógica “veio responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante” e do “fracasso do movimento de maio de 1968, ou, mais amplamente, dos movimentos da década de 1960, marcados pela rebelião dos jovens” (SAVIANI, 1991, p. 131).

Após essa breve conceituação geral de sua perspectiva, um dos pontos que merecem atenção é a prática docente. Sobre essa questão, o pensador considera que “o sentido político da prática docente se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político da prática docente” (SAVIANI, 2005, p. 37). Como meio de solucionar essa questão, Dermeval Saviani também destaca o compromisso político como meio de romper com a perspectiva positivista e a crítico-reprodutivista.

Para que tensão encontrada na relação entre a capacidade técnica do docente e o engajamento político seja sanada, Dermeval Saviani abre caminho para as Pedagogias contra-hegemônicas, que são: a Pedagogia da “educação popular”, Pedagogia da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Pedagogia histórico-crítica. A esse bojo, podemos inserir como Pedagogias contra-hegemônicas a Pedagogia da Alternância utilizada nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. No que concerne ao fortalecimento da educação popular no Brasil, vemos, a partir da década de 1980, a luta dos movimentos sociais por uma educação específica para o homem do campo. Segundo Roseli Caldart (2000), essa proposta

foi fortalecida no final da década de 1990 através de políticas públicas que garantiram o direito a uma educação que seja *no* – uma educação dada no lugar onde se vive – e *do* – uma educação pensada com a participação do homem do campo.

Essa proposta tem a possibilidade de fortalecer a comunidade no intuito de melhorar a vida daqueles que querem vencer as dificuldades encontradas. Eis aí necessidade de uma escola voltada realmente para o alunado do campo, escola esta, que poderá ensinar o jovem a lidar com a terra a partir dos conhecimentos científicos. Uma escola com esta característica é ancorada no pressuposto da Pedagogia da Alternância, onde o aluno fica um período na escola aprendendo conhecimentos de como trabalhar com a terra e, em outro período fica em casa trabalhando com a família e coloca em prática aquilo que aprendeu na escola. Segundo Jean C. Gimonet (1999), Dimas de O. Estevam (2003) e M. S. Magalhães (2004), essa modalidade de ensino em alternância surgiu na França em 1935 por um pequeno grupo de agricultores insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia as especificidades de uma Educação para o meio rural.

Elma J. de Carvalho e Rosângela C. Faustino (2010) nos mostra que na segunda metade do século XX o multiculturalismo, interculturalidade, identidades, pluralismo e diversidade são temas amplamente discutidos. Seguindo o raciocínio exposto pelas autoras, a valorização da cultura e da educação para povos do campo ganham respaldo em políticas públicas de inclusão social através de organismos internacionais, em especial, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Miguel Arroyo (2004) aponta que diante da ausência de políticas públicas e de instituições voltada para a educação no e do Campo no Brasil, os movimentos sociais em sua pluralidade vêm defendendo a tomada de posição do Estado a partir da década de 1980.

Consideramos que os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica pode ser de grande valia para a Educação do Campo pautada na Pedagogia da Alternância. Frente a essa relação, consideramos que o recurso metodológico da História Oral é de suma importância para o reconhecimento das Histórias silenciadas pelo poder dominante, uma vez que elas não são contadas pela História Oficial. Nesse sentido, veremos como o uso das oralidades na construção das memórias coletivas podem fortalecer a prática pedagógica na formação docente.

Segundo Verena Alberti (2013), a perspectiva da História oral permite o registro de testemunhos e o acesso a “histórias dentro da história” e, dessa forma, amplia as possibilidades de interpretação do passado. A autora lembra que a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da História contemporânea.

De acordo com a autora, uma das principais riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. Ao elaborar as perguntas para as entrevistas é importante lembrar ao pesquisador que este não pode induzir o entrevistado a responder aquilo que o entrevistador quer ouvir, uma vez que, dependendo da pergunta, a pesquisa pode estar em risco. No decorrer da pesquisa, algumas questões aparecem de imediato e outras irão surgir durante o processo investigativo. A necessidade de dar conta dessas questões frequentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas.

Para tanto, torna-se importante realizar registros através de gravações dos relatos dos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Segundo Verena Alberti (2013), esse caminho possibilita entrar em contato com experiências de indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas e experiências do passado e do presente. Daí os vínculos entre oralidade e Memória Coletiva defendida por Maurice Halbwachs (2004). O autor pressupõe que existe duas maneiras de organizar a memória de um grupo, ora em torno de uma pessoa, ora distribui-se no interior da sociedade. Segundo o autor, haveria então memórias individuais e memórias coletivas, ou seja, o indivíduo participaria de duas espécies de memórias. Duas memórias se penetram frequentemente: a memória individual se apoiando na memória coletiva, assim como, a memória coletiva envolve as memórias individuais.

CONCLUSÕES

Nas aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a utilização das oralidades na prática diária da formação de professores, podemos considerar as possibilidades de construção de um espaço escolar crítico. A partir da aproximação entre Pedagogia Histórico-Crítica, da História Oral e a Memória Coletiva podemos abrir caminhos para a utilização das experiências transmitidas pela oralidade nas práticas pedagógicas. Consideramos, também, que além do apoio econômico oferecido às pessoas do campo, os cursos de formação inicial deveriam dar mais atenção aos cursos de Licenciatura voltados para os professores que atuam nesses espaços. Diante do exposto, consideramos que as oralidades podem ser utilizadas para a melhoria da educação do, no e para o campo, pois abre espaço para trocas de experiências entre professores e outros professores, assim como entre professores e alunos.

Sendo a Pedagogia Histórico Crítica pautada na dialética da História e no estudo da formação e transformação das escolas, assim como, sobre o seu papel na sociedade capitalista, podemos considerar a importância dos registros orais no reconhecimento das identidades locais. A História escrita a partir da Memória Coletiva construída a partir das oralidades, pode levar ao reconhecimento de outras Histórias não consagradas pela História Oficial e assim, trazer para os cursos de formação de professores as diversas experiências.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDART, R. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; HALBWACHS, Maurice. A memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2004.
- FAUSTINO, R. C. (Org.). Educação e diversidade cultural. Maringá: Eduem, 2010.
- ESTEVAM, D. O. Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.
- GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.
- MAGALHÃES, M. S. Escola Família Agrícola: uma escola em movimento. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores associados, 1991.
- _____. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 1983.

EIXO TEMÁTICO: 2. Educação do campo: Políticas Públicas/ Estadais

**CURRÍCULO E PROPOSTAS ESPECÍFICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ESTADO DA ARTE (2010-2016)**

Palavras-chave: currículo; especificidade; Educação do campo.

Flávia Camila Gomes - UFSCar - flavinthag4@gmail.com

Maria Cristina dos Santos Bezerra- UFSCar - cbezerra@ufscar.br

O presente texto apresenta resultados parciais do trabalho em andamento desenvolvido no Programa de Iniciação Científica sem Remuneração na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cujo objetivo é fazer um levantamento, no sítio da ANPED, dos textos que abordam o currículo nas escolas no/do campo, com o intuito de identificar como se posicionam em relação à particularidade curricular, como se dá o debate sobre a necessidade ou limites de um currículo destinado ao homem do campo.

A temática chama atenção diante dos entraves ainda enfrentados pela população camponesa na busca pela efetivação de direitos, dentre os quais a educação, historicamente negligenciada pelas políticas públicas (SAVIANI, 2013). Ou ainda, quando presente, vinculada a um “modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder” (BRASIL, 2002, p.6), submetidas a interesses econômicos. Da luta pelo acesso e qualidade, emergem discursos correntes na busca por uma educação do campo e que contemple as especificidades dessa população (CALDART, 1997).

Conforme apontam Ribeiro e Paraíso (2012), a discussão sobre a necessidade da abordagem curricular específica para a educação do campo tem sido objeto de diversos estudos, com diferentes perspectivas, desde defesa de um currículo específico à preocupação do quanto a ênfase da especificidade pode levar a desigualdades no que tange à apropriação de conteúdos que deveriam ser socializados para todas as pessoas.

Partindo do debate sobre a necessidade ou limites de um currículo destinado ao homem do campo, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um recorte do estado da arte levantado a partir dos estudos relacionados ao currículo nas escolas no/do campo publicados nos anais da ANPEd, de 2010 a 2016, apresentando as primeiras aproximações na identificação do sentido dessa particularidade curricular na educação do/no campo e sua efetivação na prática.

Para realização do trabalho, foi consultada a página da ANPED a partir da 33ª reunião nacional. A cada reunião, foram consultados todos os Grupos de Trabalho. Inicialmente, levantou-se quais trabalhos relacionados ao campo foram apresentados ao longo desses anos nas reuniões nacionais da ANPED. Foram consideradas alusões a índices como “campo”, “rural”, “agrícola”, “campesina”, “nucleação de escolas rurais”, “população rural”. Foram encontrados 78 trabalhos distribuídos nos diferentes GTs.

Após esse levantamento inicial, foram separados os artigos que relacionavam diretamente à temática da Educação do Campo, considerando o caráter de especificidade a ela relacionado, para, posteriormente, identificar suas implicações para o currículo. A partir desse critério, foram selecionados 37 artigos. Nesses artigos, foram identificadas as seguintes temáticas: prática pedagógica (13 artigos); ensino superior (09); escolas multisseriadas (06); história do Movimento Por uma Educação do Campo (04); Pedagogia da Alternância (03); nucleação (02).

Neste texto, o enfoque serão os trabalhos referentes à temática “história do Movimento Por uma Educação do Campo”, identificando avanços legislativos e políticas públicas construídas, e às “práticas pedagógicas”, buscando as implicações para organização do currículo a partir dessas políticas e legislação.

A participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é apontada como um dos elementos centrais para o debate acerca da especificidade de uma Educação do Campo, sendo a realização do I ENERA, em 1997, um marco da oficialização do movimento em torno da educação, seguida pela I e II Conferencia Nacional Por uma Educação do Campo, realizadas respectivamente em 1998 e em 2004 (OLIVEIRA, 2010; GONÇALVES, 2011; ANHAIA, 2011; HAGE, CRUZ, 2015). A participação da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) também é destacada por Anhaia (2011) nesse processo, inclusive durante a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, publicadas em 2002. Sobre a incorporação na legislação, Hage e Cruz (2015) destacam as Resoluções CNE/CEB nº 01/2002 e nº 02/2008, que tratam das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, a 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:

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 n. 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 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 Gonçalves (2011), a pauta trazida pelo MST de uma escola que atenda às especificidades do campo, considerando atender aos interesses e necessidades do povo que aí vive, se dá a partir do contraponto a práticas “urbanocêntricas”, o que Cruz e Szymanski (2013) identificam como recomendação presente nas Diretrizes.

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. Nesse sentido, Gonçalves (2011) destaca algumas políticas: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a conquista de uma coordenadoria na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a criação de grupo de trabalho permanente junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), além das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo.

Ao recuperar elementos históricos, Oliveira (2010) apresenta como pontos da defesa da Educação do Campo a visão diferenciada entre rural e urbano, não os compreendendo como parte de uma mesma totalidade, a fixação do homem a terra e as especificidades de seu modo de vida, uma educação integral e ao mesmo tempo plural, respeitando as particularidades do local em que a escola se insere. Porém, ao analisar a proposta de Educação do MST em escolas de assentamento no Espírito Santo, França (2015) destaca a perspectiva da transformação social, num contraponto à sociedade capitalista e à dominação por meio de sua ideologia.

Para isso, seriam necessárias 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 centrais na inserção da Educação do Campo na agenda da política pública educacional.

Em sua análise das práticas educativas em escolas de Educação do Campo na Amazônia Paraense, Lima (2012) coloca 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 da afirmação da identidade. 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, 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 o autor, essa defesa do Movimento se dá no intuito de que 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 aponta que embora o MST considere o conhecimento curricular oficial como reflexo hegemônico, não o dispensa por compreender que o mesmo faz parte da dinâmica social. Para o Movimento, devem ser selecionados entre os conteúdos formais aqueles capazes de promover a leitura crítica da realidade, condizentes com o propósito de transformação social. Considerando os objetivos do MST, é necessário “trabalhar criticamente os conteúdos formais, 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 cotidiano e científico levando em conta a realidade específica e os saberes que os alunos já trazem de suas práticas sociais (trabalho, sociopolíticas), porém não 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).

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 apontam: a) o trabalho a partir de um tema gerador que norteia o plano de estudos, metodologia e avaliação (FRANÇA, 2015); b) 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, 2012); c) problematização a partir do cotidiano e de maneira interdisciplinar (CRUZ; SZYMANSKI, 2013); d) 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 (QUARESMA, 2012); e currículo integrado, considerando formação fundamental e profissional (TONDIN, 2015).

Dentre os trabalhos analisados, observamos 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, no que Anhaia (2011) define como o momento “sociedade política”, oriunda das pressões dos Movimentos Sociais que constituíram e constituem “momento sociedade civil”.

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. E que deve considerar cada vez mais os riscos de fragmentação e a não ruptura da 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. **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. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011, p 1-17

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf Acesso em 19 mar 2016

CALDART, R. S. **Educação e movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

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, p1-17.

FRANÇA, D. M. de. Vivências da Pedagogia do Movimento em escolas de assentamentos – MST/ES. In: 37ª Reunião Anual da ANPED, 2015, Florianópolis. **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. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**, 2011.

HAGE, S.; [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. **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. **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. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**, 2012, p. 1-15.

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. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**, 2010.

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. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**, 2012, p. 1-17.

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://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000300785 acesso em 03 mar 2016.

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. **Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED**, 2015.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Políticas Públicas/Estatais

O PROJETO LOGOS II E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO NO ESTADO DE RONDÔNIA (1976 – 1994)

CRISTIANE TALITA GROMANN DE GOUVEIA

UNESP – Rio Claro – thalita_hehe@hotmail.com

SERGIO CANDIDO DE GOUVEIA NETO

UNIR - Vilhena – gouveianeto@gmail.com

Palavras-chave: Regime Militar; professores leigos; história da educação

1. Introdução

Na década de 1970, o Governo Militar criou o Projeto Logos II, que tinha como objetivo a habilitação de professores atuantes em sala de aula, conhecidos na época como “professores leigos”¹¹². O curso, em nível de segundo grau, habilitava para o exercício do magistério nos quatro primeiros anos da escolaridade. O professor leigo estava ligado à figura do professor rural, pois do total de leigos, 70% estavam na zona rural. É importante ressaltar que, embora a maior quantidade de professores leigos estivesse na zona rural, ali era onde se encontrava a menor quantidade de alunos matriculados. De 1973 a 1977, havia uma média de aproximadamente 20 milhões de alunos matriculados no ensino primário, sendo que 71% estavam nas zonas urbanas e suburbana e 29% se encontrava na zona rural (COLEÇÃO NOSSO SÉCULO, 1986).

Para tentar solucionar o problema de habilitação de professores não habilitados do meio rural, surgiram, em carácter emergencial, diversos programas para habilitação dos professores (AMARAL, 1991). Entre esses programas, tinha-se o Projeto Logos II, o qual caracterizava-se por ser um programa de educação a distância (regime modular), criado em 1975 e implantado em 1976, pelo Governo Federal, por meio do MEC (BRASIL, 1975; CETEB, 1984).

Inicialmente, o Projeto Logos II foi desenvolvido nos Estados do Piauí, Paraíba e do Território Federal de Rondônia, espaços demográficos onde havia sido executado o Projeto

¹¹² A LDB de 1971 considerava o professor leigo como aquele que não possuía a habilitação necessária condizente com a série que lecionava e nem estava sendo preparado em um curso intensivo para regularização de sua ocupação.

Logos I e, além desses, juntaram-se ao projeto-piloto, os Estados do Paraná e Rio Grande do Norte (BRASIL, 1975) em uma fase experimental, que ocorreria em um ano. Quando o projeto foi encerrado, já abrangia um total 19 Estados da federação, sendo esses, além dos cinco já citados, os Estados do Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Santa Catarina, Sergipe e Território Federal Roraima (BRASIL, 1981).

Quando o Projeto Logos II foi implantado em Rondônia, no ano de 1976, este ente da federação encontrava-se na condição de Território Federal ¹¹³, sendo assim, a sua administração político-econômica era de responsabilidade do Governo Federal, que enviava dirigentes de sua confiança, de outras regiões do país, para tomarem as decisões pertinentes à condução daquele espaço demográfico. Apesar das relações do Projeto Logos II com as questões nacionais, tais como a política, a economia, a questão da infraestrutura do país ou mesmo como a tentativa de solucionar um problema educacional da época, a sua seara abarcou também as atividades do professor (a) da zona rural e adquiriu particularidades em Rondônia. Como programa de capacitação, o Projeto Logos II, conforme o MEC, dirigia-se, prioritariamente, para a população rural, e nesse sentido, questiona-se: Quais foram as experiências do Projeto Logos II junto ao professor rural no estado de Rondônia? Portanto, o estudo aqui apresentado tem como objetivo elaborar uma interpretação histórica sobre as experiências do Projeto Logos II em Rondônia, no que refere à sua atuação junto ao professor rural.

2. Metodologia

O levantamento de dados da pesquisa foi realizado no estado de Rondônia, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) das cidades de Ariquemes, Pimenta Bueno, Porto Velho e Vilhena, as quais constituíram amostras dos locais onde funcionou e estão arquivadas as documentações relacionadas ao Projeto Logos II. As fontes foram os módulos de ensino, as legislações, fichas de matrículas, históricos escolares, diplomas, fotos de alunos e professores, além de outros documentos, bem como os depoimentos dos professores-cursistas. Por meio de nossa questão norteadora, tais fontes constituíram em nossos documentos de pesquisa (LE GOFF, 2003).

As entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2014 na cidade de Vilhena - Rondônia, com as professoras-cursistas do Projeto Logos II. Os depoimentos foram gravados e transcritos na íntegra – com vícios de linguagens, erros de português, de gramática e etc. –

¹¹³¹¹³ O Território Federal de Rondônia passou a condição de estado em 22 de dezembro de 1981.

Posteriormente, as transcrições foram repassadas aos entrevistados, que as leram e sugeriram correções. Após as correções, os depoentes leram e validaram a entrevista. Foi pedido também que assinassem um termo de consentimento autorizando a divulgação de todo conteúdo na pesquisa proposta.

Para a análise dos dados, foram utilizados como aportes teóricos, principalmente, o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, o conceito de “história cultural” de Peter Burke, a crítica ao documento de Marc Bloch, o documento/monumento como posto por Jacques Le Goff e, finalmente, as teorias sobre os diversos tipos de memória de Maurice Halbwachs.

3. Resultados e Discussão

3.1. O Projeto Logos II em Rondônia e a formação do professor rural

O Projeto Logos II começou a ser desenvolvido em Rondônia, no ano de 1976, inicialmente na cidade de Porto Velho e Vila de Rondônia¹¹⁴. Dados de 1984, fornecidos pelo CETEB – empresa responsável pela elaboração do material didático - apontam que havia dois núcleos pedagógicos para nove municípios e essas localidades se reportavam a esses núcleos. Conforme os depoentes e os documentos, o Logos II foi desenvolvido em: Porto Velho, Guajará-Mirim, Ariquemes, Jaru, Ouro Preto d'Oeste, Ji-Paraná, Cacoal, Espigão do Oeste, Pimenta Bueno e Vilhena.

A implantação do Logos II no Território Federal de Rondônia aconteceu durante o o terceiro período migratório¹¹⁵ para a região, em função da abertura da BR 364 e as propagandas do Governo Federal, que criaram campanhas para a ocupação da região Amazônica, com slogans tais como: *Integrar para não entregar; Rondônia o novo Eldorado e Marcha para o Oeste*. Em razão dessas estratégias de ocupação, por parte do Governo Militar, supomos que a implantação do Logos II em quase todos os Estados daquela região, não tenha sido simplesmente impulsionada pela Educação, ou seja, “motivado pelo alto índice de analfabetismo e pelas precárias condições de ensino da zona rural” (ANDRADE, 1995, p. 21). O desenvolvimento do Projeto naquelas áreas (Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima e Pará), pode também ter adquirido um significado social, incentivando “a fixação do homem ao campo, visto que os insumos e equipamento agrícolas, frutos do avanço tecnológico, chegavam ao campo, substituindo a força de trabalho e, com isso, provocando o êxodo rural” (ANDRADE, 1995, p. 21). A expansão do Projeto Logos II em Rondônia foi até o ano de

¹¹⁴ Atualmente (2017) é a cidade de Ji-Paraná que fica a uma distância de 377 km da capital.

¹¹⁵ Sendo: Primeiro - (1877-1912), época do primeiro ciclo de Extração de Látex. Segundo - (1942-1945), época do segundo ciclo de Extração de Látex; Terceiro - (1970-1990), abertura da BR 364 e implantação de projetos oficiais de colonização (OLIVEIRA, 2004).

1985, pois, com a chegada do Magistério no Estado, o programa ficou destinado somente aos professores da escola rural, com raras exceções (DSU/SEDUC/1985, Artigo 3º).

As professoras-cursistas que vinham das zonas rurais para fazer o Logos II na zona urbana, utilizavam precários meios de transportes. Esses eram diversos, elas chegavam a cavalo, em lombo de burro, em pau-de-arara e até mesmo a pé.

[...] chegavam sujas de barro, quando era poeira, eram sujas de poeira, daí se lavavam no banheiro e traziam comida. Tinha um fogãozinho nos fundos, elas faziam até comida lá. Por que a situação financeira.... Não tinha nem restaurante também [...] (CHAVES, entrevista concedida em 22/08/2014).

A professora-cursista deslocava-se para a cidade uma vez por mês e passava três dias no CEEJA de Vilhena, fazendo as avaliações, e/ou participando das diversas atividades. Não que esses dias do calendário fossem exclusivos, pois o docente poderia frequentar o programa em outros dias. Dependendo das condições da estrada, como na época das chuvas fortes, por exemplo, as rodovias ficavam intransitáveis e as docentes pernoitavam na cidade, algumas na casa de colegas e parentes, outros, quando não tinham conhecidos, dormiam no próprio CEEJA. Esses dias podiam ser também o “dia de feira”, assim, a família aproveitava para vender, comprar e pagar contas, enquanto que a (o) aluna (o) docente efetivava suas ‘obrigações’ no Núcleo Pedagógico.

O Projeto Logos II era um programa específico de treinamento em serviço, e naturalmente, ele deveria conter uma integração entre a formação docente, a prática concreta do professor, sua experiência docente e de vida. O CETEB (1984) versa que era difícil essa integração na realidade do professor cursista, uma vez que,

[...] o LOGOS II, acaba[va] constituindo-se numa ação isolada que acontece[cia] com o professor rural, não o ajustando plenamente à comunidade e à sala de aula, mesmo levando em conta o alto grau de envolvimento dessas duas esferas para o seu progresso no curso (CETEB, 1984, p.55).

Desse modo, o CETEB explanou que, devido ao pouco conhecimento do cotidiano da vida rural, sendo esse o universo de experiência da maioria dos cursistas e a “premissa pedagógica do ensino exige partir de sua realidade” (CETEB, 1984, p.43), a empresa teve muitas dificuldades não resolvidas em relação ao material didático, já que as equipes responsáveis por ele estavam fixadas na Capital, havendo uma grande distância dos costumes do campo, como, a linguagem urbana. O programa estava “longe de atender às exigências da escola multisseriada” (CETEB, 1984, p.58) e o CETEB (1984) admitiu que o material e a metodologia do Projeto não atendiam às particularidades da rotina do docente do interior.

4. Conclusões

Como política de formação de professores, o Projeto Logos II um dos primeiros cursos de habilitação de professores em Rondônia, formou e habilitou diversos docentes para o ensino na zona rural do estado, dando a possibilidade de cursarem o magistério sem se afastarem de suas residências e da sala de aula. Contudo, as dificuldades das professoras-cursistas foram grandes, considerando que as dificuldades da região.

Mais do que um projeto educacional, o Logos II era também um projeto de fixação do homem no campo naquelas paragens do poente. Em Rondônia, ele funcionou até 1994 e o sucesso do programa pode ter acontecido devido ao investimento pessoal dos professores, o que contribuiu para formar toda uma geração.

5. Agradecimentos

Agradecemos à FAPESP pela bolsa de doutorado concedida a autora. Processo nº 2016/00850-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

6. Referências bibliográficas

- ANDRADE, J.P. **Projeto Logos II na Paraíba**: Ingerências Políticas e implicações na sua proposta político-pedagógica. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba.
- AMARAL, M.T.M. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA et al. **Professor Leigo**: Institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. p. 37-83.
- BRASIL. Ministério da Educação e cultura; Departamento de Ensino Supletivo. **Projeto Logos II**, Brasília, 1975.
- BRASIL. **Projeto Logos II**: Didática da Matemática. 1 v. SEPS/MEC. Brasília: CETEB, 1981.
- CETEB. **Logos II**: Registro de uma experiência. Brasília: CETEB, 1984.
- COLEÇÃO NOSSO SÉCULO BRASIL: 1960/1980 (II). **Brasil, Grande Potência**. São Paulo: Editora Abril, 1986.
- CHAVES, I. W. Depoimento [22 de agos. 2014]. Vilhena (RO), 2014. Entrevista concedida a Cristiane Talita Gromann de Gouveia.
- DSU/SEDUC. **Instrução Normativa nº 001 de 17 de abril de 1985**. Porto Velho, 1985.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão ... [et al]. 5ª ed. Campinas: UNICAMP, 2003.
- OLIVEIRA, O. A. **História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. 5ª ed. Porto Velho: Dinâmica, 2004.

EIXO TEMÁTICO 4: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DA CRIANÇA NA CEPAR – ARRAIAS-TO**

Natalia Martins Xavier

Universidade Federal do Tocantins – UFT

nataliamartinsxavier@outlook.com

Aparecida de Jesus Soares Pereira

Universidade Federal do Tocantins – UFT

cida.soares@uft.edu.br

Resumo: O presente trabalho busca compreender a importância da música no processo de ensino e aprendizagem da criança na Cooperativa Educacional de Pais do município de Arraias (CEPAR) no Estado do Tocantins. Como metodologia será utilizada uma abordagem qualitativa, a partir de atividades práticas, privilegiando a ludicidade, com os alunos do 1º ano do ensino fundamental. Será feita também observação das aulas e entrevista com a professora da turma e com a Coordenadora Pedagógica. Espera-se que o processo de ensino e aprendizagem em música no ensino infantil aconteça de forma mais efetiva e consciente, de modo que os alunos adquiram a aprendizagem por meio da música e que os professores se conscientizem sobre a importância e utilização da música como um elemento educativo.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Práticas Musicais; Ludicidade

1. Introdução

A música sempre esteve presente em todas as culturas. Na antiguidade, por exemplo, era parte importante da formação do homem. Magnani (1996) confirma tal fato ao dizer que

para as Poéticas da Idade Média, a arte era valorizada somente quando colocada a serviço de Deus, sendo que Plotino já considerara a música um dos caminhos para o êxtase religioso, isto é, para a transcendência mística (MAGNANI, 1996, p.55).

No decorrer da história, a música continua fazendo parte não somente das atividades religiosas, mas também nas atividades educacionais, sendo incorporada pela escola

em suas atividades didático-pedagógicas e de recreação, assim como para o desenvolvimento psicomotor da criança.

Para Bréscia (2003, p. 81) “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

O Ensino da Música não teve muita projeção nas escolas até 1950, quando passou a fazer parte do currículo, mas limitando apenas às aulas de canto orfeônico, solfejo, memorização dos hinos pátrios e fins recreativos. É muito comum o ensino de música ser considerado ainda hoje, para fins recreativos não cumprindo sua função educacional. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 é que o ensino de arte se constitui como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, conforme estabelecido no artigo 26 §2º. Desta forma a música passa a ser ministrada de forma independente, mas integrada às demais disciplinas, contribuindo assim para uma forma mais eficaz no ensino-aprendizagem.

No século XX acontece no campo da pedagogia musical uma série de transformações. Surgem pedagogos musicais que desenvolveram metodologias para o Ensino Musical. Segundo Gainza (1988, p.102) a reforma educacional no campo da música teve a orientação de grandes pedagogos como: Dalcroze, Martenot, Carl Orff, Zoltán Kodály, Shinichi Susuky e Edgar Willems. O Ensino Musical que acontecia com a transmissão mecânica de um conhecimento musical, passa a ser ministrado através de um intercâmbio de experiências, dando ênfase ao jogo musical para desenvolver os novos conceitos de criatividade e outros parâmetros musicais. Piaget (1998, p. 58) diz que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.

Neste sentido, esta pesquisa tem por finalidade responder ao questionamento: De que forma a música pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem para desenvolvimento da criança? Assim será analisado o interesse da criança pela música, bem como, forma de aprendizagem e motivação pelo ensino musical, considerando que a música é um importante recurso pedagógico para a vida e a formação do indivíduo.

Os objetivos dessa pesquisa são: compreender a importância da música no processo de ensino e aprendizagem de crianças do primeiro ano do período matutino da CEPAR; estudar os processos de ensino e aprendizagem em música; averiguar as contribuições da música no desenvolvimento integral da criança na referida escola e investigar as concepções e práticas pedagógico-musicais do professor regente.

2. Metodologia

Para a realização desta pesquisa será utilizada uma abordagem qualitativa, a partir de leituras e revisão bibliográfica de autores da área específica de música e afins.

Dos procedimentos técnicos, a pesquisa conduz à realização de um estudo de caso, que segundo Alves-Mazzotti apud Stake (2000, p.436), é uma estratégia de pesquisa que caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, o projeto será desenvolvido em 4 (quatro) etapas. Na 1ª etapa será apresentado o projeto à unidade escolar para conhecimento e permissão para a realização da pesquisa; 2ª etapa: observação participante das aulas ministradas; 3ª etapa: realização de entrevistas semi-estruturadas com a professora responsável pelo ensino na turma mencionada e a Coordenadora Pedagógica, com o intuito de obter informações quanto às metodologias utilizadas no ensino musical infantil e sua relevância para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, e na 4ª etapa: análise dos dados coletados.

3. Resultados esperados e Discussão

A literatura específica aponta para a grande importância e contribuição do ensino musical para a Educação Infantil, porém o que se percebe nas práticas musicais escolares é um ensino musical enfatizando atividades recreativas.

Outra questão relevante é a necessidade de uma discussão mais ampla quanto à formação específica para profissionais que atuam nesta área. O conhecimento teórico-prático influencia diretamente na forma de ensinar música, e isto reflete na qualidade do ensino. Desta maneira, ficam lacunas no ensino, demonstrando que os profissionais têm uma formação inconsistente e até mesmo percebendo a inexistência dela, impedindo-os de colocar em prática as normas estabelecidas nos referenciais curriculares.

No Brasil, “embora o licenciado seja o especialista qualificado para o ensino da música nas escolas, a LDBEN permite que o professor generalista exerça tal função e, muitas vezes, ainda com respaldo legal, o generalista tem somente o curso de Magistério (Normal) de nível médio” (FERNANDES, 2013, p. 43). Entretanto, esse professor generalista está em fase

de extinção devido às várias possibilidades de se ter um curso superior nas diversas áreas do conhecimento.

A realidade educacional da cidade de Arraias-TO, no que diz respeito ao ensino da Música na Educação Infantil, é a atuação de professores de outras áreas do conhecimento ensinando Artes, especificamente Música, quando utilizada.

De acordo com Brito (2003),

o trabalho realizado na área de música reflete problemas que somam à ausência de profissionais especializados a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações (BRITO, 2003, p.52).

Em muitas escolas a disciplina Artes na Educação Infantil é ministrada por um pedagogo que trabalha também o conteúdo música. Entretanto, os cursos de Pedagogia não contemplam em suas estruturas curriculares disciplinas relacionadas ao Ensino de Música. Nesse caso como ensinar um conteúdo específico sem tê-lo estudado na graduação?

Desta forma considera-se importante que o professor desenvolva habilidades didático-metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem musical no Ensino Infantil, de forma que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar a música e desenvolver as suas habilidades artísticas.

A partir do referencial teórico estudado e os dados obtidos na pesquisa de campo espera-se conhecer e analisar as práticas pedagógico-musicais utilizadas pelo professor regente e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Assim, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para o levantamento de discussões sobre a Educação Musical Infantil, possibilitando uma reflexão e conscientização de uma formação adequada dos professores, para subsidiar práticas necessárias no ensino da música, bem como demonstrar a importância e contribuição deste ensino como conteúdo de grande relevância para o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

4. Conclusões

Concluo, com base nos objetivos e resultados esperados que o Ensino de Música é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança. O Ensino Musical apresenta-se como um recurso didático facilitador no processo educacional. Com isso, a música torna-se também um recurso pedagógico indispensável na educação infantil dando

suporte para o ensino e a aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e artístico do educando.

5. Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**. vol. 26 nº129. São Paulo: 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007. Acesso em 29 de março de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília: 1996.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical**: temas selecionados. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

GAINZA, Violeta Hemsy. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. Vol. 31 – São Paulo: Summus, 1988.

MAGNANI, Sérgio. **Expressão e comunicação na linguagem da música**. 2ªed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

EIXO TEMÁTICO 4: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**ENSINO COLETIVO DA FLAUTA DOCE: FERRAMENTAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA DO CAMPO**

Silvaneide Silva Rocha
Universidade Federal do Tocantins/
Gabinete de Investigação em Educação Musical
silvaneidesilva490@gmail.com

Ana Roseli Paes dos Santos
Universidade Federal do Tocantins/
Gabinete de Investigação em Educação Musical
anaroseli@mail.uft.edu.br

Resumo

Este resumo apresenta um estudo que está na fase inicial de desenvolvimento na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias/TO, vinculado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música. O objetivo é refletir e discutir sobre as contribuições do ensino da flauta doce em grupo, como ferramenta pedagógica para as aulas de educação musical na educação infantil. Metodologicamente a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, cuja principal técnica de coletas de dados é a observação participante. Como resultado, espera-se apontar caminhos possíveis para a presença e o ensino da música na educação infantil campesina.

Palavras-chave: Ensino de instrumento musical; Ensino de música nas escolas do Campo; Ensino em grupo.

1. Introdução

O presente estudo está em andamento na Universidade Federal do Tocantins/Campus de Arraias – curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música. Entre os muitos problemas que envolvem o ensino nas escolas da zona rural, sem dúvida o mais crítico é o ensino artístico, especialmente o ensino da música. Por um lado,

porque as escolas campesinas, em geral são mal equipadas, os professores tem uma formação incipiente e por outro lado, trabalhar a criatividade, a sensibilidade e o fazer artístico parece não ser necessário para os alunos do campo. A partir dessas reflexões, com base nas concepções da educação musical na atualidade, procuramos ferramentas para o ensino da música nas escolas do campo que sejam adequadas a esses contextos. Dessa forma o ensino coletivo parece ser uma proposta que contempla entre outras coisas a aprendizagem de forma cooperativa.

O ensino coletivo, embora só atualmente faça parte com mais ênfase do ensino da música, no Brasil, principalmente no ensino instrumental, é praticado desde os primeiros anos do século XIX tanto na Europa quanto nos EUA e pode, também estar relacionado ao ensino regular e ao ensino não formal de música (SANTOS A. R., 2014; SANTOS, 2016).

No Brasil, o ensino em grupo de instrumentos musicais já faz parte do currículo de alguns instituições desde o ensino básico até ao ensino superior e, especialmente do ensino não formal em organizações sociais. Por essa abrangência, corroboramos com Cruvinel, quando nos lembra que “o ensino coletivo de instrumentos musicais pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino da música, democratizando o acesso do cidadão a uma formação musical” (2008, p. 5).

Com base nessas evidências, da música ser uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, integrando-os a um mundo sonoro, favorecendo a criatividade, sociabilidade, o senso ético, o estético e cognitivo. Assim, o estudo tem como objetivo refletir e discutir sobre as contribuições do ensino da flauta doce em grupo, como ferramenta pedagógica para as aulas de educação musical na educação infantil da Escola Lívia Lorene Bueno Maia do município de Arraias no Estado do Tocantins. A opção por esse instrumento se deve ao fato de a flauta doce ser um instrumento de fácil aquisição, de baixo custo e não apresentar muita dificuldade na execução, o que pode propiciar a facilidade de utilização na educação infantil. A utilização da flauta doce soprano por meio do ensino coletivo nas aulas de iniciação musical pode ter um potencial pedagógico muito eficiente quando bem orientado, pois pode proporcionar às crianças um primeiro contato com um instrumentos musical, contribuindo para o desenvolvimento de vocações e aptidões artísticas.

2. Metodologia

Metodologicamente o estudo segue uma abordagem qualitativa, revelado pelos objetivos da investigação. Dessa forma como sublinha Vanda Freire (2010, p. 22), o propósito dessa abordagem é construir uma experiência mais clara e nos ajudar a obter um conhecimento mais sofisticado das coisas, uma compreensão mais totalizante daquilo que está sendo investigado.

Com base nessa abordagem, podemos elencar os métodos e as técnicas mais apropriadas utilizadas para desenvolver o estudo: a observação participante e a descrição dos fenômenos.

Os sujeitos envolvidos no estudo são crianças da Creche municipal de educação infantil (CMEI) Irmã Lucília, com idades entre os 4 e os 5 anos. O estudo será desenvolvido em uma sala de aula com 25 alunos, nesta creche identificada como escola do campo.

As aulas acontecem uma vez na semana, com duração de cinquenta minutos. Durante as aulas as crianças aprendem música e desenvolvem a percepção rítmica e melódica trabalhando com atividades práticas, aprimorando a coordenação motora fina, a criatividade o gosto pela música ao tocar a flauta doce, tudo de forma coletiva.

Essa prática coletiva pretende favorecer a escuta de si e do outro, de forma colaborativa, fazendo com que as crianças sejam parceiras na execução musical e aprendam a respeitar os momentos de cada um. Além disso, o repertório musical pretende contemplar a preferência dos alunos, com músicas populares, folclóricas, com músicas eruditas e tradicionais das comunidades da região. Dessa forma pretende-se ampliar o universo musical das crianças oportunizando um conhecimento multicultural, tal qual nos aconselha David Elliott (1995).

3. Resultados esperados e Discussão

Este estudo faz parte do trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música; portanto é um estudo ainda em andamento. No entanto, os dados levantados até o momento, permitiram observar que as aulas de música são motivadoras, estimulam a apreciação musical e consolidam os conhecimentos musicais. Embora, as crianças tenham pouca idade, isso não foi fato impeditivo para que elas fossem construindo um conhecimento musical, sobretudo porque elas foram apresentadas à música, de forma prática. Assim, espera-se que com este estudo, seja possível contribuir para a inclusão do ensino da música na CMEI Irmã Lucília de forma permanente e, contribuir para despertar nas crianças o interesse pela música e a musicalidade na escola, bem como aplicar este conhecimento em outras instituições escolares do município.

4. Conclusões

Conclui-se, que com os resultados do presente estudo seja possível contribuir para a concretização do ensino da música nas demais escolas do município de Arraias/TO; principalmente porque os resultados preliminares mostram a contribuição da música não apenas como conhecimento, mas como uma ferramenta para o desenvolvimento intelectual e cultural das crianças. Isto, só está sendo possível porque começamos a ter no município professores qualificados e com formação na área da música para ministrar a disciplina nas escolas, estes professores são discentes oriundos do curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins.

5. Referências

ELLIOTT, D. J. **Music Matters: a new philosophy of music education**. New York: Oxford University, 1995. 378p.

FREIRE, Vanda Bellard (org.). **Horizontes da pesquisa em música**. 7 letras rio de janeiro, 2010.

CRUVINEL, F. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: Compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. **ENECIM, 2008, Brasília, ago. 2008**.

SANTOS, Ana Roseli P. **O ensino em grupo de instrumentos musicais**: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil. (Tese) Doutorado em Estudos da Criança. Especialização em Educação Musical, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga (PT), 2014.

SANTOS, Wilson R. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco**: uma proposta de sistema em níveis didáticos. (Tese) Doutorado em Música–Educação Musical. Escola de Música, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2016.

EIXO TEMÁTICO 4: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**INICIAÇÃO MUSICAL EM GRUPO POR MEIO DA FLAUTA DOCE**

Alair Francisco Reges
alair-03@hotmail.com

Waldir Pereira da Silva
waldir.pereira@uft.edu.br

Resumo: O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo promover o desenvolvimento da iniciação musical na Escola Estadual Professora Irany Nunes Do Prado, no município de Monte Alegre de Goiás, sabendo-se que a escola não oferta o conteúdo música como disciplina em sua estrutura curricular. O trabalho será desenvolvido em grupo, o que permitira a aplicação da metodologia de ensino de forma coletiva, utilizando a flauta doce como instrumento para a musicalização. Para construção desse trabalho foi realizado um estudo teórico tendo como ponto de partida um projeto elaborado para o Trabalho de Conclusão de Curso, no qual, a partir deste, procurar verificar as possibilidades de inserção do ensino de música nas escolas de Monte Alegre de Goiás.

Palavras-chaves: Musicalização; Flauta Doce; Ensino Coletivo

1. Introdução

Nas escolas públicas brasileiras, raramente encontramos a música como disciplina integrante do currículo, como determinou a Lei 11.769/2008. Recentemente as novas propostas de reformulação do ensino médio as mudanças no sistema educativo tornaram a música como conteúdo optativo, ignorando assim as contribuições que a música traz para a educação, e privando os alunos dos benefícios que a educação musical traz para a formação dos sujeitos.

A escolha da flauta doce como ferramenta para a iniciação musical se deu porque é um instrumento aparentemente mais fácil de manusear e desenvolver habilidades musicais e memorização de conteúdos, além de ser um instrumento financeiramente viável. Pode também ser construído e utilizado em conjunto com outros instrumentos musicais, construção

arranjos e a possibilidade de acesso a vários gêneros e estilos musicais, desenvolvendo assim habilidades de execução instrumental, da leitura musical e seus fundamentos teóricos.

Fundamentalmente a prática de ensino será de forma coletiva, metodologia tem se mostrado eficiente para a educação musical inicial, como pode ser constatado em trabalhos de teóricos como: Barbosa (1996); Cruvinel (2005); Santos (2014); Santos (2016). Ademais, entende-se que essa metodologia de ensino atende perfeitamente às especificidades do estudo é a pesquisa ação de abordagem qualitativa.

Neste sentido problematiza-se: Como introduzir o ensino de flauta doce na escola diante das reformas do ensino médio? Justifica-se pela importância do ensino coletivo de flauta doce para a educação musical.

Esse trabalho tem o objetivo de realizar um estudo, cuja proposta é implementar a iniciação musical com a flauta doce para os alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Irany Nunes do Prado. Será uma proposta de intervenção uma vez que na escola os alunos não possuem a disciplina específica da música ou da educação musical na estrutura curricular, nem como atividade no contra turno.

2. Metodologia

Para a construção do projeto foi realizado inicialmente uma revisão bibliográfica, buscando referências teóricas que contemplem estudos que abordem a flauta doce como ferramenta para a iniciação musical. O levantamento bibliográfico tem por finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. (Marconi e Lakatos, 2010, p.166).

Desta maneira esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa e desenvolverá uma pesquisa ação, onde a investigação se engaja na situação estudada, tomando a posição de observar os alunos quanto ao desenvolvimento dos talentos individuais e da aprendizagem musical, observando que no campo onde será desenvolvido o projeto não oferta música como disciplina e muitos alunos terão o contato teórico e prático da música pela primeira vez.

Sobre o talento para a música, baseado nas idéias do pedagogo musical Suzuki, Fernandes argumenta:

Segundo Suzuki, o talento não é hereditário, mas pode ser desenvolvido: “O homem nasce sem talento”... As pessoas são o que são como resultado do seu ambiente próprio e específico. [...] Cabe ao educador meditar em como proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento da mente, sensibilidade, sabedoria e conduta dos alunos através da música, pois eles vivem, vêm e sentem para

desenvolver suas habilidades e sobreviver ao meio. (FERNANDES, 2011, pag.42)

Como a escola onde será realizada as atividades não apresenta a música como disciplina em sua estrutura curricular de ensino, local onde os alunos não tem contato com a teoria e nem com uma prática musical sistematizada, será uma oportunidade, que permitirá observar a aprendizagem dos mesmos quanto à iniciação musical, analisar a metodologia que será aplicada e constatar as vantagens da utilização da flauta doce no processo de ensino e aprendizagem musical, assim como analisar o desenvolvimento dos alunos quanto os aspectos emocionais, na interação social, e os benefícios que a musica pode proporcionar aos alunos e no cotidiano escolar.

O trabalho será realizado de forma grupal, na qual, será trabalho e desenvolvido o ensino de modo coletivo, onde esse método de estudo apresenta vários pontos positivo como relata FERNANDES (2011), “[...] tais aulas estimulam o aprendizado, pois o fato de as crianças estarem em classes com alunos mais adiantados faz com que recebam uma influência positiva que estimula o seu desenvolvimento através da imitação”. O estudo de forma coletiva permite aos alunos aprender uns com os outros, uns servindo de referencia e incentivo para outros, mesmo em se tratando de pessoas que não estudaram música, mas, evidentemente, uns apresentarão melhor rendimento em relação ao grupo, e isso motiva.

O estudo das teorias da música permite aos alunos realizarem a leitura e a escrita musical e o trabalho com atividades para desenvolver as percepções rítmicas e melódicas, aprimorando a coordenação motora ao tocar a flauta doce. Um trabalho integrado da teoria com a execução do instrumento, como é o caso da prática coletiva de ensino e aprendizagem, permite trabalhar com uma variação sonora na produção de sons suaves e forte, desenhando a dinâmica musical, aprimorando a execução, a interpretação e a estética da música.

3. Resultados esperados e Discussão

Faz parte da formação docente, especialmente no momento dos trabalhos de conclusão de curso refletir sobre a educação no seu contexto sócio-cultural para então constituir seus projetos de pesquisa. Dessa maneira, a comunidade escolar da Escola Estadual Professora Irany Nunes Do Prado, na cidade de Monte Alegre de Goiás, foi escolhida para a realização desse trabalho devido a inexistência da educação musical em suas atividades

pedagógicas no ensino fundamental, e as possibilidades de ações que possibilitem o ensino de música na escola.

Como a música não é uma disciplina obrigatória na referida escola, um dos resultados esperado, será apresentar à direção e ao conselho escolar as vantagens do ensino da música na escola que além de proporcionar a aprendizagem musical teórica e prática, o ensino de música desenvolve no aluno o lado social, a interação com os demais, além de trazer vários outros benefícios como relata Freitas (2015):

A música na escola auxilia no desenvolvimento cultural e psicomotor da criança e lhe proporciona contato com a arte. [...] Facilita a integração, a inclusão social e o equilíbrio. “O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”. (FREITAS et. Al. 2015, pp. 4-5)

Os estudos musicais em escolas, projetos, oficinas, geralmente são realizados de forma coletiva, onde a aprendizagem é aprimorada pelo meio coletivo, e o estudo com a flauta doce permite que o aluno desenvolva a escuta de si e dos outros, sendo ao mesmo tempo parceiros na prática musical. Os estudos de forma coletiva integram também momentos em que cada um toca sozinho; assim um começa a ouvir o outro e conseqüentemente tenta imitar ou corrige erros, e posteriormente, quando estiverem tocando todos juntos em uma mesma música, é possível que uns tenham melhor rendimento. Desta forma o estudo coletivo contribui muito para a iniciação dos estudos musicais.

A flauta doce é um instrumento de baixo custo e, conseqüentemente torna-se economicamente viável e mais acessível aos alunos que desejam aprender música e praticá-la na iniciação musical. Como um dos resultados esperados com a utilização desse instrumento é que, na prática, ele seja eficiente para a iniciação musical, pois é um instrumento de sopro, de fácil manuseio, porém necessita de uma boa coordenação motora, para a execução de melodias. Também se espera que os alunos sejam motivados adequadamente para o estudo técnico e de um repertório selecionado especialmente para esse fim, considerando que se trata de um trabalho inédito nessa escola. Ademais, espera-se que a comunidade escolar apóie esse trabalho.

4. Conclusões

Esse trabalho procura realizar um estudo cujo objetivo é realizar a iniciação musical por meio da flauta doce em grupo, na Escola Estadual Professora Irany Nunes do

Prado, uma proposta de intervenção, uma vez que na escola os alunos não possuem a disciplina específica da música ou da educação musical na estrutura curricular. Sendo assim, permitira um estudo bem detalhado sobre a implementação do ensino de música na escola, permitindo analisar aceitabilidade do aluno quanto à disciplina, o seu desenvolvimento e aprendizagem assim como outras vantagens que a disciplinar traz além da aprendizagem musical, como; interação social, desenvolvimento psicológico, cognitivo entre outros.

5. Referências

BARBOSA, J. L. **Uma proposta de educação musical social e brasileira através da prática de instrumentos musicais em “orquestras brasileiras”**. Revista Espaço Intermediário. São Paulo, v.1, n.1, pp. 53-64, mai. 2010.

CRUVINEL, F. M. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de instrumentos de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CUERVO, L. C. **Musicalidade na Performance com a Flauta doce**. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15663/000687332.pdf>> Acesso em 08 de fevereiro de 2017.

FERNANDES, J. F. **A filosofia de Shinichi Suzuki aplicada ao canto coral para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa**. Revista Espaço Intermediário, São Paulo, v.II, n.1, p. 38-53, junho, 2011.

FREITAS A. C.; LANA A. T.; NUNES, K. S.; PAULA, M. F.; FRAGA, P. E. SOUZA, V. L. **Contribuição da música na construção do conhecimento na educação infantil** - Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11038/8838> > Acesso em 23 de março de 2017

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina D. Andrade. Técnicas de Pesquisa. In: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina D. Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

EIXO TEMÁTICO: 4. EDUCAÇÃO NO CAMPO: FORMAÇÃO E TRABALHO
DOCENTE

**O TEMPO DE PENSAR E O TEMPO DE FAZER DOS MONITORES DA EFA DE
PORTO NACIONAL, TOCANTINS, NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.**

Valdir Aquino Zitzke

(Universidade Federal do Tocantins - Campus de Porto Nacional – Curso de Geografia; E-mail: vazitzke@hotmail.com)

Palavras-chave: educação do campo; formação de professores; pedagogia da alternância.

Introdução

A luta por uma educação do campo hoje no Brasil tem raízes nas lutas dos agricultores familiares franceses da década de 30, no século passado. Os jovens que ficavam no campo, geralmente, não tinham formação adequada. A tendência, sobretudo para quem estudava, era ficar na cidade.

A criação das Maisons Familiales Rurales (MFR) na França constituiu-se numa história que envolveu a complexa problemática do universo camponês nas suas dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais e culturais e foi o resultado da confluência dos desejos, das esperanças e dos sonhos dos camponeses de então diante dos problemas vivenciados no campo.

A história dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) iniciou no final dos anos de 1960, no Brasil, com a implantação da Escola Família Agrícola (EFA), nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves e Iconha, no Estado do Espírito Santo, através da discussão com as comunidades rurais interessadas na melhoria da produção agropecuária e da qualidade de vida. Decorre deste fato a criação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES) como entidade promotora da implantação das EFA's no Brasil (BEGNAMI, 2004).

A realidade do campo no Espírito Santo assim como as demais regiões brasileiras se assemelhava ao cenário francês da década de 1930: economia primária agrícola; maioria população marcadamente camponesa; existência de um processo de êxodo rural acelerado, com desânimo dos que ficavam; desvalorização sociocultural do camponês; empobrecimento econômico e cultural do meio rural.

Metodologia

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional, localizada no município de mesmo nome, no estado do Tocantins, pertence à rede CEFFAS (Centros de Formação Familiar por Alternância), é uma modalidade de Educação do Campo originada na França em 1935, que tem uma pedagogia própria – a pedagogia da alternância – e hoje está presente nos cinco continentes.

No ano letivo de 2016 foram matriculados 396 estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de 10 a 50 anos de idade, provenientes de famílias oriundas das mais diferentes condições sociais do campo, de 23 municípios tocantinenses (EFA, 2016).

O objetivo foi verificar as principais dificuldades encontradas pelos professores que são designados para atuarem como monitores na EFA, dentro da pedagogia da alternância, que é a própria das EFAs, com todos os seus elementos e dimensões, uma vez que a formação dos professores, de forma geral, se dá em espaços mais formais, distantes da realidade do campo e desconectados de outras possibilidades formativas que não aquelas estabelecidas pelo “sistema de ensino”.

O estudo é fruto de reflexões a partir das atividades de acompanhamento do cotidiano da EFA e pode ser caracterizado como uma pesquisa participante de caráter problematizador, enquanto provocador nos processos de planejamento pedagógico e atividades práticas.

Vivenciar o cotidiano da EFA de Porto Nacional por mais de 10 anos possibilitou conhecer e compreender a estrutura da Pedagogia da Alternância bem como participar e contribuir para as discussões de planejamento onde eram elaborados os Planos de Estudos de cada ano letivo, com a definição dos temas geradores e os enfoques de cada disciplina.

Resultados e discussão

A EFA se utiliza da Pedagogia da Alternância que tem como princípio a combinação dos períodos que o jovem passa na vida em família ou na escola. A pedagogia da alternância pode ser também denominada de pedagogia da gestão da complexidade que apresenta três dimensões: 1) o jovem do campo inserido na sua realidade é o centro da proposta; 2) o conhecimento deve ser construído na interação das pessoas entre si e das pessoas com o meio onde estão inseridas, rompendo-se com a transmissão vertical dos saberes; 3) o objetivo do projeto é a valorização das potencialidades da pessoa humana através de atividades e ferramentas articuladas que interagem na formação dos jovens (QUEIROZ; SILVA; PACHECO, 2006).

Os formadores das EFA's são considerados os profissionais da Alternância. Os professores licenciados, os profissionais técnicos, os administrativos e os auxiliares, todos são considerados monitores. O sentido da palavra monitor, vem do latim “monitor”, aquele que aconselha, orienta, acompanha. A sua função é ampla, abrangendo a dimensão psicossocial de cada aluno, a realidade das famílias e do meio socioprofissional da escola.

Nosso foco neste estudo é o professor licenciado e para ele podemos definir quatro aspectos da função do monitor: pedagógico, familiar, grupo de estudantes e equipe de trabalho. Em se tratando do primeiro, cabe-lhe organizar atividades relativas a cada espaço e tempo, provocando a análise sobre os dois campos do saber: prático e teórico; utilizar e integrar a realidade de vida de cada estudante com os aprofundamentos realizados na escola; avaliar continuamente os processos formativos juntamente com os demais parceiros da Alternância (pais, orientadores de estágio, monitores e outros) (FRANÇA; BURGHGRAVE, 2007).

Em relação às famílias, o monitor precisa desenvolver um estreito relacionamento e colaboração com as famílias para compreender as dificuldades e resistências dos alunos em relação ao processo de ensino aprendizagem e o cumprimento de suas atividades no tempo-família (NASCIMENTO; VASSOLER, 2007).

Em relação à vida dos estudantes no grupo, cabe ao monitor animar e tornar o ambiente favorável à formação, organizando o tempo com atividades lúdicas, de estudo, esportivas, de acompanhamento personalizado, visando aspectos psíquico-afetivos (ser-conviver), de aprendizagem (saber-fazer) e profissional (escolha vocacional), bem como ajudar o grupo na explicitação da sua realidade, respeitando as individualidades de cada um, gerando questionamentos e facilitando a aprendizagem (BEGNAMI, 2004).

Além das capacidades técnicas (conteúdos específicos e gerais) e de comunicação (animação, liderança) o monitor precisa estar comprometido com as causas que envolvem a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento do campo em bases sustentáveis (LORENZINI, 2007).

Diante disso, buscamos, na vivência e observação, identificar as fragilidades dos monitores na compreensão da estrutura, funcionamento e implantação da pedagogia da alternância e como eles se inserem, bem como as suas disciplinas nesse movimento.

Neste cenário podemos registrar a dificuldade de compreender termos próprios como Pedagogia da Alternância, Plano de Ensino, Plano de Formação, Tema Gerador, Enfoque, entre outros. Segue-se a dificuldade de trabalho em equipe, onde é necessário definir estratégias pedagógicas em disciplinas afins, para que se atinja o objetivo definido em cada Plano de Estudo. Ainda, a dificuldade de compreender que conteúdos são meios e não fins da Pedagogia da Alternância e que o exercício de definir conteúdos num rol previamente

aprendido na sua formação inicial, é muito complexo, quase que uma tarefa hercúlea para muitos.

Reconhecer na realidade vivida no campo pelas famílias para dali retirar elementos para enriquecer seus conteúdos é algo inimaginável para muitos, pois não lhes foi ensinado na sua formação e é deveras penoso observar, entender, compreender, perceber, entre outras ações necessárias para conhecer a realidade dos estudantes. Para isso existia o livro didático, que trazia, de maneira fácil e organizada, um plano de ação para o ano letivo de cada disciplina.

Conhecer os pais e mães, avós e avós, dos alunos, conversar com eles, entender a variação linguística e as diferentes percepções de mundo exige um tempo que muitos professores não desejam, pois está fora do circuito sala de aula e também não lhes foi ensinado nas suas formações.

O discurso interdisciplinar tão comumente propalado nas universidades se torna uma prática regular e uma exigência de trabalho nas EFA's provocando os monitores professores a ousar, a ultrapassar barreiras, a suplantando verdades estabelecidas e a reconhecer a possibilidade de liberdade de trabalho pedagógico.

Conclusões

A formação de monitores para as EFA's exige um processo de educação continuada que apresente a pedagogia da alternância como base estruturante destas escolas valorizando o monitor-professor para sua responsabilidade no cenário escolar e também do campo, com suas especificidades, bem como na proposta de desenvolvimento do campo.

Faz-se necessário, em se tratando de monitores professores, um desprendimento das verdades produzidas ao longo do seu processo formativo e uma abertura ao novo, ao possível e a uma nova realidade onde a produção do saber está contextualizada, adquirindo sentido e significado para os estudantes.

Referencias bibliográficas

BEGNAMI, J. B. *Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil*. In: **Formação Pedagógica de Monitores das EFAs e Alternâncias**. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, 2004 (Texto adaptado)

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL. **Projeto político – pedagógico**. Porto Nacional, TO, dezembro 2014.

FRANÇA, J. V. de; BURGHGRAVE, T. de. *A Profissão de Monitor(a) de CEFFA: A Busca do Reconhecimento*. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas. v.4, 2007.

LORENZINI, J. L. *A Formação dos(as) Monitores(as) como Pré-requisito para atuação nos CEFFAs. Revista da Formação por Alternância*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas. v.4, 2007.

NASCIMENTO, I. B. S. de; VASSOLER, S. *O Relacionamento do(a) Monitor(a) com os Atores da Alternância. Revista da Formação por Alternância*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas. v.4, 2007.

QUEIROZ, J. B. P; SILVA, V. C; PACHECO, Z. (ORGs.). **Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo**. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília, Ed. Universa, 2006.

**EIXO TEMÁTICO 4: EDUCAÇÃO NO CAMPO: FORMAÇÃO E TRABALHO
DOCENTE****REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO EM
SAÚDE COLETIVA COM ENFASE NA SEXUALIDADE NA ESCOLA FAMÍLIA
AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TOCANTINS**

EDMILSON ANDRADE REIS

Faculdade Antônio Carlos – FAPAC/ITPAC/Porto Nacional - TO

Email: paulista.to@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual; educação do campo; educação em saúde.

Introdução

De certa maneira, uma parcela da sociedade brasileira reconhece o lugar estabelecido da sexualidade no interior da escola como lugar de fala em torno da ideia de prevenção, considerando o surgimento da epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento da gravidez na fase da adolescência.

Da mesma forma, a ideia de coletivo ou saúde coletiva apresenta um processo de construção e afirmação, sobre o qual não abordaremos neste artigo, mas que merecem maior aprofundamento. Porém, esse coletivo ressurge no final do século XX e se afirma no século XXI sob três perspectivas: 1) que as práticas de saúde se dão sobre e no coletivo ao mesmo tempo em que passam a se configurar como práticas coletivas de saúde, tanto para a prática curativa quanto para a preventiva, 2) que a apreensão do coletivo apresenta especificidades próprias tanto para sua quantificação, como para a sua explicação; 3) que o coletivo é dinâmico, produto das relações sociais e que, ao se submeterem às suas regras, os indivíduos se submetem ativamente.

Paim e Almeida Filho (2000, p.63), afirmam que a Saúde Coletiva se caracteriza como um “campo de conhecimento e âmbito próprio de práticas de natureza interdisciplinar cujas disciplinas básicas são a epidemiologia, o planejamento/administração de saúde e as ciências sociais em saúde”.

E, enquanto prática de saúde, especificidades e dinamismo, a saúde coletiva deverá utilizar diferentes ferramentas de pesquisa ou de uso nas suas práticas. Entre estas ferramentas apontamos a representação social como forma de conhecimento que o indivíduo demonstra sobre seu corpo, sexualidade e infecções transmitidas sexualmente (ITS's).

O termo ‘Representação Social’ (RS) foi cunhado por Moscovici em 1961 e se constituiu numa teoria sobre a produção dos saberes sociais, especialmente dirigida aos

saberes que se produzem no cotidiano e que pertencem ao mundo vivido (JOVCHELOVITCH, 1998).

As representações sociais são modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Constituem-se, portanto, em formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam (JODELET, 1985).

O objetivo deste trabalho é identificar as representações relacionadas à sexualidade e infecções transmitida sexualmente (ITS) dos alunos da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, estado do Tocantins através de uma técnica qualitativa, o desenho, com a finalidade de estruturar um programa de saúde coletiva na escola, visando a promoção e prevenção da saúde.

Metodologia

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional, localizada no município de mesmo nome, no estado do Tocantins, pertence à rede CEFFAS (Centros de Formação Familiar por Alternância), é uma modalidade de Educação do Campo originada na França em 1935, que tem uma pedagogia própria – a pedagogia da alternância – e hoje está presente nos cinco continentes. Chegou ao Brasil em 1969 e atualmente estão em funcionamento em 21 estados, com um número aproximado de 200 escolas, quatro destas no Estado do

Tocantins sendo em Porto Nacional, Esperantina, São Salvador e em Colinas do Tocantins. No ano letivo de 2016 foram matriculados 396 estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de 10 a 50 anos de idade, provenientes de famílias oriundas das mais diferentes condições sociais do campo, de 23 municípios tocantinenses. Nesta diversidade, os professores da EFA têm percebido mudanças significativas dessa juventude que chega à escola, caracterizando-se pela inexistência ou pouco vínculo com o trabalho na terra, o desrespeito às normas, amplo acesso e uso das tecnologias de comunicação e multimídias, a forte “urbanização” devido aos movimentos migratórios das famílias das periferias para zona rural através da luta pela terra, grande importância ao consumo e uma “sexualidade aflorada”

associada a um grande desconhecimento do funcionamento do corpo e entendimento dos seus desejos.

O estudo foi desenvolvido no contexto dos temas geradores “Quem sou eu” e “Saúde na Família”, do 6º ano, sob a orientação de dois professores da escola e teve um caráter exploratório e um enfoque qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa participante. Como ferramenta para a coleta de dados foi utilizada a elaboração de desenhos da sexualidade e infecções transmitidas sexualmente, seguida de uma apresentação individual dos desenhos, escolhida com o objetivo de tornar “visíveis” os pensamentos, as opiniões e os sentimentos sobre as realidades perceptíveis para eles em relação ao tema. A apresentação oral sobre cada desenho nos permitiu perceber a representação do real significado de sexualidade para estes jovens, e também, a valorização da atividade sexual e a necessidade dos cuidados a ela associados.

Resultados e discussão

A obtenção dos resultados se deu a partir do desenho individual, no qual cada estudante fez a sua representação sobre o tema em questão em uma folha de papel sulfite, dispondo de lápis preto e lápis de cores variadas e dos discursos individuais ao apresentarem seus desenhos e comentários os elementos ali representados. Sendo o desenho uma interpretação que cria relações, constrói símbolos e revela conceitos (GOLDBERG; YUNES; FREITAS, 2005), uma representação do mundo vivido resulta da maneira como o aluno “substitui” os elementos concretos com os quais interage.

Verificamos, durante a apresentação oral dos seus desenhos, a forte associação entre sexualidade e ato sexual, mais nos desenhos dos alunos do que entre as alunas, apontando para o fato de que os significados de sexualidade e prática sexual ainda não foram incorporados pelos alunos e também a valorização do ato sexual, fato que pode estar associado à presença midiática pertinente às relações sexuais através das campanhas preventivas de ITS's.

Na Psicologia, Sigmund Freud foi um dos primeiros pensadores a investigar a sexualidade e sua importância na formação psíquica dos indivíduos e, com isso, a maneira de autocuidar-se. Para ele, se tomarmos o ato sexual como o ponto central, talvez definíssemos como sexual “tudo aquilo que, com vistas a obter prazer, diz respeito ao corpo e, em especial, aos órgãos sexuais de uma pessoa do sexo oposto e que, em última instância, visa à união dos genitais e à realização do ato sexual” (FREUD, 2006). Da mesma forma, se tomarmos a reprodução como cerne da sexualidade, “corremos o risco de excluir toda uma série de coisas

que não visam à reprodução, mas certamente são sexuais, como a masturbação, e até mesmo o beijo” (FREUD, 2006).

Outro ponto que chama atenção é a presença quase unânime de representações de camisinha, nos desenhos dos alunos, apontando para o sexo seguro como responsabilidade do homem, indicando que está em curso um processo de incorporação dos conhecimentos relativos à prevenção em saúde reprodutiva, revelando possivelmente o sucesso das campanhas de educação em saúde.

Conclusões

A descoberta da sexualidade é vivenciada cada vez mais precocemente pelos jovens, tornando-os, em grande parte, mais vulneráveis a determinadas infecções transmitidas sexualmente e causar conflitos pessoais e emocionais. Uma das principais características encontrada no grupo pesquisado foi a forte importância que o ato sexual representa na sua vida e imaginário. Outro destaque foi a presença de termos mais voltados ao ato sexual propriamente dito principalmente evocado pelo grupo masculino, indicando que ainda prevalece a cultura de uma sociedade baseada no homem e na sua afirmação, com características peculiares a ele.

Percebemos que a representação social dos alunos sobre a sexualidade é positiva e está vinculada a atitudes de prevenção e valorização da atividade sexual, mas sem o reconhecimento do seu próprio corpo físico. A justaposição entre sexualidade e práticas sexuais insinua que o conceito mais amplo ainda não foi incorporado por estes alunos.

Conclui-se que as representações sociais estão ligadas a comportamentos adotados diante da sexualidade e da sua valorização, bem como da existência de dimensões transversais às diversas estruturas. Observa-se a importância de desenvolvimento de atividades educativas de modo que os alunos consigam vivenciar esta dimensão humana com qualidade e segurança.

Por fim, percebemos que o profissional de saúde poderia ser inserido como educador, considerando a realidade escolar. Primeiro, o trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professores que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des) conhecer e, segundo, os professores precisam desenvolver a capacidade de desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade. Nesta perspectiva, sexualidade, educação sexual e saúde coletiva se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar.

Referências bibliográficas

FREUD, S. **Um caso de histeria. Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos**. 1901-1905. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume VII. Rio de Janeiro: Imago Editora. 2006.

GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M.; FREITAS, J. V. *O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano*. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a11.pdf>. Acessado em: 05/04/2017.

JODELET, D. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. **Psicologia Social**. Barcelona: Paídos, 1985. JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. *Psicologia e Sociedade*, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.

MOSCOVICI, S. **Sociedade contranatura**. Lisboa: Teorema/Bertrand, 1977.

PAIM, J. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva**. Salvador: Casa da Qualidade, 2000.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Administração/Gestão escolar

PARÂMETROS DE ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS RURAIS DE QUATRO REGIÕES DO ESTADO DE SÃO PAULO

Gislaine Cristina Pavani

UNIARA

gipavini@gmail.com

Maria Lucia Ribeiro

UNIARA

mlucia@iq.unesp.br

Thauana Paiva de Souza Gomes

UNESP

thauanap@gmail.com

PALAVRAS CHAVES: Educação do Campo; Dados Quantitativos; Infraestrutura; Matrículas.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é uma área de pesquisa que vem sendo objeto de estudos da literatura sob vários recortes. Educação do Campo contempla uma discussão conceitual que participa do movimento da realidade. Caldart (2003) afirma que:

O processo da luta pela terra é que aos poucos foi mostrando que uma coisa tem a ver com a outra. Especialmente quando começaram a se multiplicar os desafios dos assentamentos, ficou mais fácil de perceber que a escola poderia ajudar nisso, desde que ela fosse diferente daquela de triste lembrança para muitas famílias. Hoje já parece mais claro que *uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola*, porque ele somente se move, no sentido de que vai sendo construído como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem junto. E a escola, à medida que se ocupa e ocupa grande parte do tempo de vida especialmente da infância Sem Terra, se não se move junto, é de fato um freio no processo mais amplo (CALDART, 2003).

A Educação do Campo ao longo da história tem sofrido um processo de exclusão social tido como algo “natural”. A preocupação não era de uma educação que fosse direito de todos os camponeses; as diretrizes nacionais às escolas primárias em propriedades rurais eram

empregadas para serem aproveitadas posteriormente nas indústrias estabelecidas nas cidades (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

Molina (2006), levanta questões e discussões sobre propostas para a Educação do Campo e suas reflexões com Políticas Públicas, Reforma Agrária, Modelos de Desenvolvimento e Movimentos Sociais. Há o desafio de se construir um grande movimento em torno da Educação do Campo. As políticas públicas devem fornecer elementos para a pesquisa e propostas de currículos dos cursos de formação, com a responsabilidade de formar educadoras e educadores para garantir o direito à educação dos povos do campo (ARROYO, 2007).

Ao realizar estudos na Escola do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” no Assentamento Bela Vista do Chibarro em Araraquara/SP, no período da usina de cana-de-açúcar, é percebido que a escola tinha como objetivo servir ao crescimento do capital da usina, com uma concepção de ensino-aprendizagem que valorizasse a formação do amor ao trabalho e respeito às autoridades. “Já no período do assentamento a escola toma novo rumo para os filhos dos trabalhadores, possibilitando uma autonomia reflexiva sobre as experiências vivenciadas na comunidade e na sociedade.” FLORES; BEZERRA; FERRANTE (2013).

Nesta perspectiva podemos apontar a necessidade de um estudo mais ampliado sobre as Escolas do Campo em Assentamentos Rurais. Para tanto, é proposto uma sistematização e discussão de dados disponibilizados por órgãos governamentais e relatos de pesquisa sobre a estrutura de nove Escolas do Campo localizadas em Assentamentos Rurais em quatro regiões do Estado de São Paulo.

METODOLOGIA

Para a realização dos estudos foram empregados dados de Escolas do Campo em assentamentos rurais, localizadas em quatro grandes regiões do estado de São Paulo, estabelecidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/SP): região Central (Araraquara, Ribeirão Preto e Bauru), região Leste (Eixo Anhanguera, **Referências bibliográficas** – deverá ser listada apenas a Vale do Paraíba, Vale do Ribeira), região Oeste A (Pontal do Paranapanema) e região Oeste B (Região de Andradina e Promissão).

O trabalho proposto está embasado em levantamento de dados em sites do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos anos de 2014 e de 2015 e levantamento documental no relatório do Projeto INCRA/UNIARA. Nos sites pesquisados são disponibilizados dados quantitativos de escolas estaduais e municipais nas modalidades de ensino Educação Infantil – Creche e Pré-escola, Ensino Fundamental I (1º

ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, referentes aos seguintes parâmetros: número de alunos e de funcionários, infraestrutura (salas da diretoria, de professores, de leitura e de atendimento especial; biblioteca, laboratório de informática e de ciências, equipamentos eletrônicos (DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão, computadores e acesso à internet); quadra de esportes; fornecimento de alimentação aos alunos; acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência às dependências da escola; saneamento básico (abastecimento de água, energia, destino do esgoto e do lixo).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As escolas públicas e privadas, rurais ou urbanas, fornecem informações que são inseridas nos bancos de dados do MEC e atualizadas anualmente. Para este trabalho, foram elencadas aleatoriamente nove Escolas do Campo nos seguintes assentamentos: Região Central (três escolas: assentamentos Bela Vista do Chibarro, Monte Alegre e Fazenda Matão); Região Oeste B (três escolas: assentamentos Reunidas, Dandara e Primavera) e Região Oeste A (três escolas: assentamentos São Bento, Água Sumida e Gleba XV de Novembro) e Região Leste (assentamentos Comuna da Terra Milton Santos, São Luis, Sítio Casa Grande, Tremembé, Nova Esperança, 23 de Maio e Professor Luiz de David Macedo). Podemos verificar os dados das Escolas do Campo pesquisadas, posteriormente, no quadro 1.

Das nove Escolas do Campo pesquisadas quatro são municipais (três na região Central e uma na Oeste A) e cinco estaduais (duas na Oeste A e três na Oeste B). Enquanto, na região Leste não há registro da existência de nenhuma escola.

Em relação às modalidades de ensino há atendimento da Educação Infantil nas regiões Central e Oeste A e as classes têm em média 30 educandos. Todas as escolas atendem à modalidade de Ensino Fundamental. O número de alunos vem diminuindo na ordem de 30 % nos dois últimos anos (média de 25 alunos por turma). O Ensino Médio é oferecido somente nas regiões Oeste A e Oeste B, com cerca de 30 alunos por série. A modalidade EJA é oferecida apenas em uma das escolas da Oeste A.

A sala de Educação Especial foi oferecida somente em duas escolas da região Central no ano de 2011, porém, para redução de custos, as salas foram fechadas e optou-se por um especialista para atendimento semanal dos alunos.

As nove Escolas do Campo pesquisadas fornecem alimentação aos alunos e possuem quadras de esporte para a realização das aulas de educação física e atividades recreativas. Todas consomem água potável de poço artesiano, seis têm coleta de lixo periódica e

tratamento de esgoto (três da região Central, duas da Oeste A e uma da Oeste B). As outras três escolas possuem fossa e o lixo é queimado (duas da região Oeste B e uma da Oeste A).

Quadro 1: Parâmetros de infraestrutura e matrícula das escolas estudadas (2015)

Variáveis	ESCOLAS DO CAMPO								
	REGIÃO CENTRAL			REGIÃO OESTE A			REGIÃO OESTE B		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Biblioteca	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
Sala de Leitura	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Laboratório de Informática	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Laboratório de Ciências	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Equipamentos Eletrônicos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Número de funcionários	40	27	08	54	10	11	15	21	43
Número de alunos	168	150	13	233	91	48	109	60	239
Acessibilidade	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

A biblioteca, suporte básico do processo de ensino-aprendizagem, presente nas três escolas da região Central e em uma da Oeste A, não foi encontrada nas demais escolas pesquisadas. Ressalta-se ainda que a disponibilidade de salas de leitura, de equipamentos eletrônicos na maioria das escolas, é um fator positivo para o incentivo e interesse à leitura e ao aprendizado. Somente na região Oeste B, não há computadores para uso dos alunos e por isso, não há sala de informática (Quadro 1). Duas escolas da região Oeste B, ainda não possuem sanitários e nem acessibilidade às dependências das escolas às pessoas portadoras de deficiência.

Pode-se inferir que as Escolas do Campo da região Central apresentam melhores condições de infraestrutura e número de funcionários para atender alunos e professores, do que as demais regiões analisadas.

CONCLUSÕES

Os resultados apontam que as Escolas do Campo, localizadas em assentamentos rurais no Estado de São Paulo, têm características muito próprias referentes à Educação do Campo, porém, deve-se ressaltar que ainda há problemas de infraestrutura adequada e que atendam às necessidades básicas desse ensino, objeto deste trabalho.

Contudo, a literatura até o momento vem trabalhando, essencialmente, recortes específicos de um determinado local, o que ressalta a relevância de se traçar um perfil das Escolas do Campo em Assentamentos Rurais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago, p. 157-176, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Brasília. Disponível em: <http://BRASIL.Ministério da Educação. Portal do MEC. Brasília>>. Acesso em 10 de Jan. de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Disponível em:< <http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 20 de Jan. de 2017.
- CALDART, R, S. **A escola do campo em movimento**. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p.60-81, Jan/Jun 2003.
- FERREIRA, F. J; BRANDÃO, E. C. **Educação do Campo: Um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.
- FLORES, A. F.; BEZERRA, M. C. S.; FERRANTE, V. L. S. B. **De grupo escolar educação do campo: o caso da Escola do Campo no assentamento Bela Vista, em Araraquara/SP**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 28-48, jan-jun, 2013.
- MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: ministério do desenvolvimento agrário, 2006.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Políticas Públicas/Estatais.

**TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL E JUVENTUDE DO CAMPO: contribuições
para o fortalecimento da Educação do Campo**

MAGNO NUNES FARIAS

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. Bolsista CAPES. E-mail: magnonfarias@hotmail.com

WENDER FALEIRO

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

Palavras-chave: Conscientização; Empoderamento; Valorização Cultural.

INTRODUÇÃO

A juventude deve ser considerada não apenas por critérios etários, mas por questões matérias, culturais e simbólicas, que demarcam singularidades entre esse grupo. Assim, há a necessidade de lançar mão desses olhares transversais, onde nota-se características hegemônicas e singulares entre essa juventude, que de certa forma se comunicam e contradizem, fazendo um exercício dialético para a compreensão. Mostrando que apesar desses sujeitos vivenciarem questões que os unificam como grupo, também há questões que os distanciam, mostrando assim a diversidade das múltiplas juventudes (ALVES, 2013).

Castro (2009) afirma que o debate sobre Juventude no Brasil tem tomado corpo, porém, vem pontuando que esses debates, de ordem acadêmica, governamentais e do terceiro setor, tem como foco estudos acerca da juventude urbana. Sendo assim, a juventude do campo ainda é uma população ainda pouco visibilizada, o que se dá pelo fato de ser tomada como específica e minoria dos jovens do Brasil. Uma juventude que está mergulhada em relações e interações sociais, como diversos significado “que vem se desenhando em diferentes contextos como uma categoria marcada por relações de hierarquia social” (*Ibidem*, p.182).

Um das temáticas centrais que cercam a Juventude do Campo é o processo de migração, fazendo com que esses sujeitos deixem o campo para ir para a zona urbana, “Os jovens estão indo embora! Essa expressão sintetiza uma imagem do jovem do campo no Brasil” (CASTRO, 2012, p. 441).

Esse trabalho busca compreender esse processo de migração e sua relação com a educação formal. E em seguida se propõe a realizar uma reflexão sobre a atuação da Terapia Ocupacional Social (TO Social) dentro dessa conjuntura.

METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho de reflexão, que busca em meio de um levantamento de referenciais teóricos sobre a TO Social, sobre a Juventude do Campo e suas relações com a educação, pensar nas possibilidades de atuação da TO Social junto a essa juventude, considerando processos sociais, históricos e conjunturais, e, sobretudo, os aspectos educacionais que tencionam e rodeiam esses sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Juventude do campo e Educação

A educação se institui como um direito fundamental em nosso país, fazendo parte da consolidação de um projeto societário que busca a universalização da educação a todos os sujeitos, sobretudo para a juventude. Porém, apesar dos avanços na expansão do acesso, a situação da educação da juventude ainda é alarmante. Nesse escopo as juventudes mais marginalizadas são do campo (PROJETO JUVENTUDE, 2004). Afirmando que o acesso à educação tem contribuído fortemente para a migração, além das questões das políticas em geral, como acesso à cultura, saúde e lazer (CASTRO, 2012).

Ferreira e Alves (2009) afirma que a saída dos jovens do campo se dá pela busca por maiores níveis de escolarização, fazendo com que esses sujeitos se desvinculem de suas culturas, pois a educação urbano-centrada tende a não privilegiar e valorizar as realidades do campo, afirmando relações de poder-saber e estereótipos. Os autores ainda afirmam que “o ensino rural, mais que o urbano, padece de qualidade” (Ibidem, p.247), pois, no campo muitas vezes não há infraestruturas, equipamentos e recursos adequados. Além disso, há os impasses econômicos e culturais, que impactam nos processos: na dificuldade de as famílias subsidiarem a ida dos jovens para estudarem nas escolas da cidade; a necessidade familiar do jovem atuar no trabalho agrícola familiar; dificuldades de acesso devida longa distâncias, ausência de transporte gratuito ou precariedade da própria estrada; e o próprio não atratividade dos conteúdos veiculados pelas escolas que não dialogam com a realidade da população do campo.

Como a TO Social pode atuar para modificar essa realidade?

Desta maneira, pensamos a TO Social enquanto profissão que pode atuar em uma ampla rede de políticas sociais (educação, assistência social, cultura, trabalho) da juventude do campo, tem a possibilidade de traçar percursos que contribuam para os processos políticos, sociais e culturais que ampliem as possibilidades de vida da juventude do campo, para que esses tenham seus direitos atingidos e escolhas de existir nos lugares que desejarem. Através de estratégias de se pensar as políticas públicas para essa população, conhecer as leis que amparam esses sujeitos, fortalecendo e legitimando esse movimento de proteção (MALFITANO, 2005).

A juventude do campo dentro desses processos históricos e conjunturais contraditórios, que apontam para avanços ainda insuficientes no acesso e permanência a educação escolar, acabam sofrendo um processo denominado *apartheid* ocupacional. “El *apartheid* ocupacional se basa en la premisa de que algunas personas tienen un valor y un estatus económico y social diferente al de otras” (KRONENBERG e POLLARD, 2006, p.64).

No âmbito da educação esse *apartheid* é latente, tendo em vista o histórico de exclusão e marginalização desses sujeitos. Desta forma, a TO Social pode atuar no âmbito educacional, em prol da justiça educacional para a juventude do campo, seja no campo das políticas públicas, ou no próprio chão da escola.

A TO social no campo da educação, focando na juventude do campo, se dá em duas perspectivas, que estão estreitamente relacionadas, que é a conscientização e empoderamento dessa juventude. A conscientização, de acordo com Freire (1981), se dá sobre um processo que compreende os sujeitos como seres que estão *no* mundo e *com* o mundo, como seres capazes de gerar processos de transformação através da ação, olhando as estruturas através da criticidade e tomando projetos de ação em uma perspectiva criadora. Assim, a conscientização se desenvolve a partir de um movimento onde os sujeitos se empoderam de determinada realidade, a partir de um processo de distanciamento que os permite captar as contradições educacionais, sociais, econômicas e territoriais que os oprimem. “As contradições vêm à superfície e os conflitos em que a consciência popular se educa e se faz mais exigente se multiplicam, provocando maiores apreensões nas classes dominantes” (FREIRE, 1981, p. 61, livro), rompendo relações de dominação e silenciamento. É importante destacar, que esse processo conscientização, surge a partir da própria práxis sujeitos do campo, de seus movimentos sociais, seus modos de organização coletiva, que tencionam a hegemônico. Assim, a TO Social busca legitimar e potencializar essas produções culturais e sociais de luta e resistência dos próprios do campo brasileiro enquanto classe trabalhadora, como as próprias ações dos movimentos sociais do campo pela luta por uma Educação do Campo, para que

esses a juventude do campo se empoderem enquanto agentes de luta e transformação de suas realidade, como resilientes e capazes de operar ações de confrontam o que está posto, no âmbito educacional e em outras dimensões ocupacional, exigindo sua participação ocupacional (GALHEIGO, 2006). Farias e Faleiro (2016, p.15) afirma que

Em meio das infinitas contradições a Terapia Ocupacional Social vai atuar fortalecendo os processos da Educação do Campo, assegurando o acesso da população do campo aos seus direitos sociais, em especial educacionais, articulando ações terapêuticas ocupacionais para ajudar promover nos ambientes escolares do campo [em outros espaços de institucionais e não institucionais] uma escola que esteja estreitamente fixada nas necessidades sociais dos camponeses [...].

A TO Social busca lutar pela educação da juventude do campo, no sentido da Educação do Campo (seja dentro da escola, em uma atuação interdisciplinar com os profissionais da educação, seja no âmbito de gerenciar as políticas públicas para a juventude do campo), tendo como base um projeto societário político, econômico, social e sobretudo educacional da classe trabalhadora do campo, superando lógicas urbanocêntricas. Tendo em vista que a Educação do Campo busca a superação das contradições que geram a s desigualdades social, processando movimento contra-hegemônicos e desestabilizando critérios postos como únicos e estáticos.

CONCLUSÕES

Notamos aqui que há muito trabalho a ser feito para a consolidação de uma educação escolar de qualidade para a juventude do campo, que permita a esses jovens escolherem os rumos de suas vidas através de seus desejos e interesses, e não por tencionamentos estruturais que inviabilizam repertórios ocupacionais.

Assim, a TO Social, enquanto profissão que atua no campo social, busca gerenciar processos que voltem o olhar para essa juventude, com a finalidade de afirmar as próprias produções dos movimentos sociais do campo para a consolidação de uma juventude com o compromisso de transformação social. E além disso, busca contribuir para a superação da marginalização dos modos de vida do campo, com atividade que valorizem suas culturas e modos da vida, ao mesmo tempo que conscientizando sobre os processos que os tencionam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. Z. **Ser alguém na vida.** Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CASTRO, E. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Rev.latino am.cienc.soc.niñez juv**, 7(1): 179-208, 2009.

CASTRO, E. G. de. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FARIAS, M.N. e FALEIRO, W. Possibilidades de Trabalhos Interdisciplinares nas Escolas do Campo: Terapia Ocupacional Social Em Foco, Anais..., 2016. **Anais I Seminário Internacional de Educação do Campo** – Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

FERREIRA, B. e ALVES, F. Juventude Rural: Alguns Impasses E Sua Importância Para A Agricultura Familiar. In: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. de (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. – Brasília : Ipea, 2009. 303 p.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KRONENBERG F. e POLLARD, N. Superar el apartheid ocupacional: exploración preliminar de la naturaliza política de la terapia ocupacional. In: KRONENBERG, F.; ALGADO, S. S.; POLLARD, N. (Org.). **Terapia ocupacional sín fronteras: aprendiendo el espíritu de supervivientes**. Buenos Aires – Madrid: Médica Panamericana, 2006.

GALHEIGO, S. M. Terapia ocupacional em al ámbito social: Aclarando conceptos e ideas. In: KRONENBERG, F.; ALGADO, S. S.; POLLARD, N. (Org.). **Terapia ocupacional sín fronteras: aprendiendo el espíritu de supervivientes**. Buenos Aires – Madrid: Médica Panamericana, 2006.

MALFITANO, A. P. S. Campos e núcleos de intervenção na terapia ocupacional social. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 16, n. 1, p. 1-8, jan./abr., 2005.

PROJETO JUVENTUDE. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Marxismo, Trabalho e Formação Humana

**FECHAMENTO DE ESCOLAS DO/NO CAMPO: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO
DEMOCRÁTICA E PARA PROJETOS DE AUTOEDUCAÇÃO DOS POVOS DO
CAMPO**

Cláudio Rodrigues da Silva

Universidade Estadual Paulista – silvanegrao@gmail.com

**FECHAMENTO DE ESCOLAS DO/NO CAMPO: IMPLICAÇÕES PARA
A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARA PROJETOS DE
AUTOEDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO**

Resumo: Apresentam-se, nesta comunicação, reflexões resultantes de pesquisa documental e bibliográfica acerca da questão da política de fechamentos de escolas do/no campo levada a termo nas últimas décadas em diferentes pontos do território brasileiro. O fechamento de escolas do/no campo tem diversos impactos negativos diretos ou indiretos sobre a educação escolar dos povos do campo. Essa política impacta negativamente também na questão da gestão democrática no ensino público, o que, por sua vez, pode inviabilizar avanços na implementação de projetos de autoeducação dos povos do campo ou de suas organizações, como, por exemplo, movimentos sociais.

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação e movimentos sociais; Educação Inclusiva; Políticas educacionais; Políticas públicas.

Introdução

Nesta comunicação apresentam-se reflexões, decorrentes de estudo documental e bibliográfica, acerca da questão da política de fechamento de escolas do/no campo. Esta é uma temática relevante e atual, uma vez que essa política tem diversas implicações – diretas ou indiretas, imediatas ou mediatas – para o direito à educação escolar dos povos do campo. Partindo de apontamentos de autores que tratam dessa temática, tem-se por objetivo defender a hipótese de que essa política tem impactos negativos, para além dos recorrentemente apontados, na possibilidade de avanços na implementação de uma gestão democrática. A inviabilidade de avanços na gestão democrática pode implicar, por sua vez, inviabilidade de avanços na implementação de projetos de autoeducação concebidos por povos do campo ou suas organizações, como, por exemplo, movimentos sociais.

Metodologia

Trata-se de estudo documental e bibliográfico. São analisados textos que abordam principalmente: a) fechamento de escolas do/no campo; b) Educação do Campo; c) educação e movimentos sociais; d) gestão democrática.

Resultados e discussão

Nas últimas décadas tem ocorrido, em diferentes pontos do território nacional, uma política de fechamento de escolas do/no campo, não obstante as iniciativas de resistências de setores dos povos do campo contrários a essa política, como, por exemplo, a campanha “Fechar escola é crime”, levada a termo pelo MST. Ainda que implementada de forma relativamente pulverizada, ao se considerar os números gerais referentes a essa política, constata-se alto número de escolas fechadas no território nacional. A política de fechamento de escolas do/no campo está relacionada a fatores políticos, culturais e, principalmente, econômicos, nos âmbitos internacional, nacional, estadual e municipal. Ela gera vários impactos negativos sobre a educação escolar dos povos do campo (TORRES; SILVA; MORAES, 2014, SILVA; MORAES; TORRES, 2015).

Além dos mencionados por esses e por outros autores, a política de fechamento pode ter outros impactos, como, por exemplo, na gestão democrática no ensino público, prevista na legislação federal. Esse dispositivo legal, não sem contradições ou limitações decorrentes de fatores sociais estruturais, tem potencial de contribuir para avanços no que se refere à participação popular em alguns aspectos da educação escolar em nível micro, isto é, em questões decididas no âmbito da escola.

Partindo do que apontam Dal Ri e Vieitez (2008), Martins (2004), Silva (2014), entre outros autores, a gestão democrática, não sem contradições, tem potencial de contribuir para avanços na implementação de projetos contra-hegemônicos, como, por exemplo, aqueles concebidos ou levados a termo pelos povos do campo ou suas organizações, como, por exemplo, movimentos sociais.

Assim, retrocessos no dispositivo legal da gestão democrática podem ou tendem a implicar retrocessos ampliados em termos de possibilidade de tensionamento da educação estatal com vistas a avanços, ainda que limitados ou contraditórios, com vistas a torná-la uma educação pública, concebida e gerida com a efetiva participação popular.

Dessa forma, torna-se oportuno e necessário que seja (re)colocada em tela, a partir de outro patamar e numa perspectiva das classes trabalhadoras, a questão da gestão democrática no ensino público, pois, enquanto as classes trabalhadoras estiverem à margem dos processos decisórios, a tendência é de que a educação continue a ser concebida, executada e gerida na perspectiva das classes hegemônicas/dominantes. No caso da educação (a ser) propiciada aos

povos do campo, isso resulta, entre outros impactos, numa educação *para* ou *no*, mas não *do* campo.

O projeto educativo do MST exemplifica iniciativas de resistência, de disputa e de autoeducação. As ações levadas a termo por esse Movimento com vistas à “ocupação” (MARTINS, 2004) de escolas públicas é uma forma de disputar com o Estado e com as classes hegemônicas/dominantes, nos planos teórico e empírico, a educação dos trabalhadores (DAL RI; VIEITEZ, 2008, MARTINS, 2004, SILVA, 2004).

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 317, grifo dos autores) consideram o projeto educativo do MST “[...] uma posição política e educacional de primeira grandeza por suas conotações sociais inclusivas, ou seja, o MST é partidário incondicional da escola pública e gratuita. Ao que devemos acrescentar o termo de *democráticas*, por nosso prognóstico decorrente da análise.”

Destaca-se, no entanto, que essa disputa, com registros de casos exitosos, não ocorre apenas no plano da execução, mas também no âmbito da concepção das políticas educacionais, como pode ser verificado, por exemplo, em diversos eventos e documentos oficiais relativos à Educação do Campo.

Essas iniciativas são formas de se tentar avanços visando colocar em prática o dispositivo da gestão democrática previsto na legislação federal, bem como de reapropriação dessa histórica bandeira dos principais movimentos das classes trabalhadoras. É também uma forma de se avançar na implementação da gestão democrática – uma categoria em disputa – na perspectiva do trabalho, e não na do capital, o que pode contribuir para avanços também no que se refere a outra bandeira histórica, qual seja, a educação dos trabalhadores sob gestão das classes trabalhadoras (DAL RI; VIEITEZ, 2008, SILVA, 2014), noutras palavras, autoeducação.

Ainda que, numa análise fenomênica e restrita à dimensão micro, a política de fechamento de escolas possa parecer algo pontual, faz-se necessário analisá-la desde uma perspectiva mais abrangente e aprofundada, para além da – como se pode inferir a partir de Moraes (2014) e de Torres, Silva e Moraes (2014) – recorrente e histórica alegação, da parte de gestores estatais, do baixo número de estudantes, da relação custo-benefício ou das restrições orçamentárias municipais.

Uma das questões fundamentais a serem colocadas em tela é a concepção de relação entre campo e cidade, para além de uma questão unicamente geográfica, isto é, considerando-se, entre outros fatores, implicações mais amplas, inclusive no que se refere à geopolítica internacional, à divisão internacional da produção, à divisão social hierárquico-vertical do

trabalho, às concepções de campo, de cidade, entre outros quesitos indissociáveis, em última instância, da concepção de sociedade. Ressalta-se que a relação entre campo e cidade, inclusive no que se refere à dicotomia e à hierarquização vertical entre ambos, é uma polêmica histórica. Vale recorrer a Willians (1989, p. 497): “Só podemos vencer a divisão nos recusando a ser divididos. Essa é uma decisão pessoal, mas em seguida é uma ação social.”

Ressalta-se que a educação escolar dos povos do campo implica diversos desafios; alguns deles configuram uma espécie de permanência histórica (BEZERRA NETO, 2016, MORAES, 2014); outros, assumem novas configurações, são típicos da atualidade ou então se apresentam como uma espécie de tendência (CAIADO; MELLETTI, 2011, SILVA, 2016, TORRES et al, 2015, TORRES; SILVA; MORAES, 2014). Esses desafios demandam auto-organização e mobilizações populares, não só para se evitar retrocessos, como também para a implementação ou a execução adequada de direitos constantes na legislação, assim como para a conquista de novos direitos que contribuam para as condições objetivas e subjetivas de vida dos povos do campo, nas esferas da cultura, da política e da economia. A existência e o funcionamento adequado – em termos de quantidade e de qualidade – de equipamentos públicos de uso coletivo são fundamentais para isso.

Conclusão

A ocupação da escola é uma forma de tensionamento com vistas a tentar fazer com que a escola estatal possa, conforme as condições objetivas, avançar no sentido de uma escola efetivamente pública, até mesmo para se fazer valer o dispositivo legal da gestão democrática. Por outro lado, o fechamento de escolas e a transferência de estudantes para escolas em localidades distantes de suas residências e comunidades, além de risco de diversos impactos negativos para o processo de ensino-e-aprendizagem, implica também risco de se inviabilizar ou dificultar a possibilidade de implementação de projetos de autoeducação, de conquista da hegemonia ou de participação dos povos do campo ou de suas organizações na gestão da escola.

Apesar das suas limitações, ressalta-se a importância da gestão democrática, especialmente numa conjuntura, como destacam Vieitez e Dal Ri (2011), marcada por crescentes e acirradas disputas teórico-práticas no campo educacional. Aliás, essas disputas ocorrem inclusive em torno da concepção de campo, por conseguinte, da educação (a ser) propiciada aos povos do campo. Essa política de fechamento, dependendo da sua continuidade ou intensificação, pode atingir, de diversas maneiras, amplas parcelas ou mesmo todos os povos do campo. A mobilização conjunta desses povos e de suas organizações pode

ser uma forma de resistência, com maiores possibilidades de êxito, à política de fechamento de escolas do/no campo.

Ressalta-se, ainda, que os impactos dessa política não ficam restritos ao campo e seus povos, mas tendem a impactar também nas condições de trabalho e de ensino-e-aprendizagem de escolas urbanas que recebem esses povos, o que coloca em tela a necessidade de mobilização conjunta entre trabalhadores do campo e da cidade, inclusive para garantir os direitos previstos na legislação, como, por exemplo, à educação escolar.

Referências

BEZERRA NETO, L. *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo no Estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. (Org.). *Educação para o campo em discussão: subsídios para o Programa Escola Ativa*. São José: Premier, 2011. p. 171-185.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

MARTINS, F. J. *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação*. Porto Alegre: EST, 2004.

MORAES, A. I. M. *Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SILVA, C. R. *Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos transcendentais e comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos Socialistas Utópicos Owenistas e aos Cartistas Britânicos*. Marília, 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília.

SILVA, C. R. Interface entre educação especial e educação do campo: avanços e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 1.; JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – Desenhos contemporâneos da Educação Especial e Inclusiva, 13., 2016, Marília. *Anais...*, Marília, 2016.

SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D.; TORRES, J. C. Fechamento de escolas e implicações para a educação dos povos do campo. In: SICCA, N. A. L.; DAVID, A. (Org.). *Diálogos na educação básica: políticas, currículo e discurso*. Curitiba: CRV, 2015. p. 29-53.

TORRES, J. C. et al. Educação inclusiva no projeto educacional do MST. *Comunicações*, 2015, Piracicaba, v. 22, n. 2, p. 149-164, jul./dez. 2015.



TORRES, J. C.; SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 262-272, jul./dez. 2014.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUSA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). *Democratização e Educação Pública: sendas e veredas*. São Luís: Edufma, 2011. p. 133-165.

WILLIAMS, R. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

EIXO TEMÁTICO: Educação no Campo: Marxismo, Trabalho e Educação Humana

DIREITO À EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação no Campo. Marxismo.

MARIA CLÁUDIA MAIA

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC – UFSCar.

mclaudiamai@ig.com.br

Introdução

Os direitos civis e políticos, que passam a ser previstos a partir das Revoluções Burguesas do Século XVIII foram alvo de crítica de Karl Marx n’A Questão Judaica, e um dos aspectos de sua crítica consistiu em apontar a liberdade e igualdade como impossíveis de serem concretizadas na sociedade capitalista.

Já no final do Século XIX e início do Século XX os direitos sociais (educação, saúde, trabalho, previdência social), que se destinariam a diminuir as desigualdades, passam a ser reconhecidos pelos Estados. Pode-se afirmar que, historicamente a educação como direito humano é uma conquista da classe trabalhadora, todavia, os direitos sociais que nascem e se desenvolvem na sociedade capitalista, apesar de importantes conquistas, tem suas limitações decorrentes da lógica individualista própria desse modo de produção.

Com o direito à educação da população do campo ocorre o mesmo. Apesar das recentes conquistas com o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA não se pode afirmar que este direito esteja garantido e concretizado, apesar de estar presente na legislação brasileira, mas sim que ele decorre de um constante processo de luta da população do campo. Pretende-se por meio deste trabalho analisar os limites da legislação que assegura o direito à educação em especial à educação do campo, considerando que tais direitos estão presentes em uma sociedade capitalista com divergentes interesses de classe.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a revisão de literatura a partir da ideia de igualdade e direito discutida por Karl Marx na Questão Judaica bem como autores que abordam os direitos humanos fundamentais e direito à educação no campo.

Resultados e Discussão

Karl Marx não fez um estudo sistemático do direito, mas as “descobertas empreendidas por Marx no que diz respeito à forma política do capitalismo se desdobram imediatamente para o campo da forma jurídica capitalista” (MASCARO, 2010, p. 293), e n’A Questão Judaica ele aborda de maneira crítica alguns aspectos dos proclamados direitos do homem e do cidadão.

O Direito, assim como o Estado, são instituições essenciais para a manutenção, aceitação e fortalecimento do modo de produção capitalista. Assim, a forma jurídica e o direito também refletirão a lógica da reprodução do capital, incapaz de assegurar justiça social e garantir autonomia ao ser humano.

A ideia de direitos individuais para assegurar autonomia e liberdade ao ser humano e protege-lo do arbítrio do poder constituído surge a partir das Revoluções Burguesas do Século XVIII, das quais decorreram as Declarações de direitos (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e Declaração dos Direitos do Bom Povo da Virgínia de 1776) que propugnavam os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, os quais pretendiam libertar o ser humano, enquanto ser individual e sujeito de direitos.

Na época em que Marx escreveu A Questão Judaica prevalecia a ideia de direitos naturais do homem e esses direitos se restringiam aos direitos civis e políticos, que ainda assim eram socialmente restritos (TRINDADE, 2011).

Marx, contrapondo-se ao idealismo de Bauer - que acreditava que, por meio do Estado seria possível alcançar a emancipação - faz uma análise crítica do papel do Estado e dos direitos do homem e do cidadão, afirmando que tais direitos, baseados não na coletividade, mas somente no indivíduo não são capazes de emancipar ou libertar o ser humano.

Marx fará sua crítica afirmando que o Estado é o “intermediário entre o homem e a liberdade humana”, mas na sociedade capitalista, de classes, o homem age como “indivíduo privado, tratando os outros homens como meios, degradando-se a si mesmo [...]” (MARX, 1989, p. 12, 13) e destaca a limitação do Estado para alcançar a emancipação humana, pois ao proclamar que todos são iguais, não considera as diferenças efetivas de cada um em uma sociedade de classes e [...] Longe de abolir estas diferenças efectivas, ele só existe na medida em que as pressupõe [...] (1989, p. 12).

E, para analisar tais direitos do homem fará uma crítica aos direitos de liberdade, igualdade, propriedade e segurança, na medida em que se separa o homem da vida política e social e, portanto, são direitos “do homem egoísta, do homem separado dos outros homens e da comunidade” (MARX, 1989, p. 23). Isto porque a liberdade e igualdade defendidas eram somente formais, fictícias, ideais, e não consideram a totalidade e as condições materiais de desigualdade na sociedade de classes.

A sociedade burguesa, baseada na propriedade privada assegurará ao homem “o direito de fruir da própria fortuna e dela dispor como se quiser, sem atenção aos outros homens, independentemente da sociedade” (MARX, 1989, p. 24). O que ocasiona a separação entre os homens, já que o outro será sempre a limitação da própria liberdade e do direito de usufruir “como se quiser dos seus bens e rendimentos, dos frutos do trabalho e da diligência” (MARX, 1989, p. 24).

Trata-se de liberdade negativa, por exclusão, baseada na propriedade privada e não no ser humano como ser coletivo. O mesmo ocorrerá com a igualdade, considerando apenas o homem individualmente, como igual perante a lei, igualdade somente formal e totalmente distante da igualdade real já que desconsidera as desigualdades decorrentes da sociedade de classes.

A mesma ficção de considerar os seres humanos iguais e livres ocorrerá no desenvolvimento dos direitos sociais. No momento histórico em que Marx fez essa crítica aos chamados “direitos do homem” não existia ainda a ideia de direitos sociais que dependem da ação do Estado para serem concretizados, pois esses direitos vão surgir a partir do final do Século XIX início do Século XX, fruto de reivindicação da classe trabalhadora e se fortalecem e se firmam com a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948.

O direito à educação, enquanto direito social, também passa a ser reconhecido e assegurado em mencionado momento histórico e atualmente é reconhecido pela Constituição Federal de 1988 de forma ampla como direito de todos. A previsão legislativa está longe de assegurar que toda a população, em especial a população do campo tenha a garantia de educação.

Para as populações do campo, o direito à educação foi historicamente negado, porque também sempre foi garantido sem considerar as condições materiais desta população. A educação passa a ser reivindicada de forma coletiva pelos movimentos sociais, que lutam pela conquista da terra, fortalecimento da produção agrícola familiar, na garantia do direito a uma existência digna e direito à educação (BEZERRA NETO, SANTOS e BEZERRA, 2016). A reivindicação do direito à educação resulta na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em 1998.

Portanto, este direito não nasce do consenso, mas sim de resistências e mobilizações que resultaram na criação do PRONERA e demais legislações que regulamentam a educação no campo, buscando garantir ensino de qualidade e acesso a todos os níveis de ensino. Mesmo este direito, construído de forma coletiva em contraposição ao ideário do direito individual burguês, encontra limitações na sociedade de classes, constituída por um Estado que não representa o interesse de todos.

E o desafio de assegurar o direito à educação para a população do campo é ainda maior porque:

as suas diversidades e suas especificidades formam, representam, constituem as bases materiais da ação coletiva para a transposição histórica do descaso, da precarização e da marginalização da escola rural, bem como para a elaboração de políticas públicas de educação que levem em conta a existência, a trajetória, a história, as dinâmicas e as complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. (BEZERRA NETO, SANTOS e BEZERRA, 2016, p. 91).

Apesar dos avanços que a população do campo já obteve com o PRONERA e as demais legislações que asseguram o direito à educação do campo (SANTOS, BEZERRA NETO, 2016), sua previsão legal não é garantia de que ele será assegurado e mantido. Essa contradição entre o que está assegurado na legislação e o que se obtém de avanços na prática é o movimento que compõe o processo da realização do Direito que consiste em, “luta constante entre progressistas e reacionários, entre grupos e classes espoliados e oprimidos e grupos e classes espoliadores e opressores” (LYRA FILHO, 2012, p 95).

O direito à educação da população do campo pode ser considerado uma grande conquista, já que a “ampliação e diversificação dos direitos humanos impõem a constatação de que essa marcha de conquistas sociais, malgrado não rompa o modo capitalista de produção, postula avanços civilizatórios às classes trabalhadoras e outros setores oprimidos”

(TRINDADE, 2011, p. 301), mas sempre terá limitações enquanto previsto sob um Estado capitalista e neoliberal.

Conclusões

A crítica de Marx aos direitos do homem e do cidadão, que hoje denominamos direitos humanos, pode ser estendida aos direitos sociais, especialmente o direito à educação.

Enquanto não superada a forma capitalista, fundada na propriedade privada e que considera o indivíduo isolado, de forma individual, e não como ser coletivo, permanece atual a crítica marxista aos direitos humanos e suas limitações já que o direito enquanto arcabouço legislativo não considera a realidade concreta e as contradições nela existentes.

As classes historicamente oprimidas, como a população trabalhadora do campo, obtiveram grandes conquistas por meio de reivindicações dos movimentos sociais que elas compõem, como a regulamentação específica do direito à educação do campo, mas esse direito deve ser compreendido como objeto de constante luta e resistência.

Referências Bibliográficas

BEZERRA NETO, Luiz. SANTOS, Flávio dos Reis dos. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação como direito universal: movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações rurais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, vol. 8, n. 2, p. 89-99. Dez-2016. Disponível em:

< <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18245> > Acesso em 25-03-2017.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. Tradução de Artur Morão. 1989. Disponível em:
< http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf > Acesso em 13-09-2016.

MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do Direito**. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Flávio dos Reis. BEZERRA NETO, Luiz. Políticas para a educação rural: da ausência à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: SANTOS, Flávio dos Reis. ROTHEN, José Carlos (Org). **Políticas Públicas para a Educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos: Pixel, 2016.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Os Direitos Humanos na perspectiva de Marx e Engels: emancipação política e emancipação humana**. São Paulo: Editora Alfa Ômega: 2011.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Marxismo, Trabalho e Formação Humana

O CONCEITO DE TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA SEGUNDO MARX

Junior Cesar Luna
Universidade Federal de São Carlos
prof.juniorluna@hotmail.com
Luiz Bezerra Neto
Universidade Federal de São Carlos
lbezerra.ufscar@gmail.com

RESUMO EXPANDIDO

Palavras-chave: Mais-valia, Trabalho, Economia Política, Educação, Marxismo.

Para compreender o fundamento da categoria trabalho, utilizamos como referência o livro primeiro de *O Capital*, especificamente no capítulo V, em que Marx define o trabalho:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente” (MARX 1985a: 149-150).

Observamos a descoberta de Marx, se a compreendemos bem, podemos afirmar: o trabalho é a base da sociabilidade humana, ou seja, o fundamento do ser social. Tal descoberta é a chave para compreensão da raiz do processo social. Nesse sentido assevera Marx:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Segundo Marx, o trabalho enquanto categoria ontológica, é uma condição ineliminável para reprodução do mundo dos homens. Este subsistirá em qualquer forma de sociabilidade. Todavia, no modo de produção capitalista, sua finalidade é a produção de mais-valia para atender as necessidades de acumulação e reprodução do capital, isto, em detrimento das necessidades humanas de reprodução social. Assim, o trabalho em Marx apresenta uma dúplici determinação: é trabalho útil-concreto ou produtivo, destinado a atender as necessidades humanas e trabalho abstrato, inerente à sociedade capitalista, em que predomina o valor de troca, destinado à acumulação e reprodução de capital. Logo, temos uma tensão entre trabalho produtivo e abstrato. Nosso objetivo é apontar, na teoria marxista que, tal impasse só será resolvido com a superação do modo de produção capitalista, momento em que o trabalho for liberto do domínio do capital.

Para fundamentar esta investigação, faremos uma revisão bibliográfica, utilizando como base *O Capital* de Marx, bem como seus interlocutores sobre o tema, na tentativa de mostrar que segundo Marx, o trabalho enquanto categoria ontológica, é uma condição ineliminável para reprodução do mundo dos homens e ao final apontar uma relação com o trabalho no campo da educação. Apontaremos que o trabalho subsistirá em qualquer forma de sociabilidade. Todavia, no modo de produção capitalista, sua finalidade é a produção de mais-valia para atender as necessidades de acumulação e reprodução do capital, isto, em detrimento das necessidades humanas de reprodução social.

Sobre a categoria trabalho produtivo é importante destacar que na principal obra de Marx, *O Capital*, este tema não é objeto de uma seção, capítulo ou mesmo subseção específica. Nesta obra, encontramos desenvolvimentos sobre o tema nos capítulos V e XIV do Livro Primeiro, e outros elementos que tangenciam a questão presentes nos Livros Segundo (destaque ao capítulo VI) e Terceiro (principalmente capítulo XVII) de *O Capital*.

Apesar de utilizar-se das definições “acertadas” de A. Smith para suas conclusões, Marx supera definitivamente a economia política, suas contradições e limites. Ele demonstra

o processo de valorização que ocorre durante o processo de trabalho na produção de mercadorias. A produção de mais-valia torna-se fundamento para a definição de trabalho produtivo:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, 1983, p. 105).

Marx revela o que seus antecessores não conseguiram: a essência do modo de produção capitalista que tem por base a produção de *mais-valia*. O processo de valorização é possível, pois ao comprar a força de trabalho do trabalhador o capitalista a compra pelo seu valor de troca (salário), que corresponde ao tempo de trabalho socialmente necessário para produzir os meios de subsistência indispensáveis ao seu portador. Porém, o que o capitalista utilizará é o valor de uso dessa força de trabalho, a qual, pertencendo ao capitalista (como qualquer outra mercadoria comprada) poderá ser utilizada como seu “proprietário” determinar e, neste caso, em tempo de trabalho superior ao tempo de trabalho necessário para reproduzi-la. Esse tempo de trabalho excedente é a *mais-valia*, apropriada pelo capitalista. Trabalho produtivo é trabalho que reproduz valor e produz *mais-valia*, independente de seu resultado material, como indica a citação:

O processo de trabalho é apenas um meio para o processo de valorização do capital. É produtivo, pois, aquele trabalho que se representa em mercadorias, porém, se considerarmos a mercadoria individual, é-o aquele que, numa parte alíquota desta, representa trabalho não pago. (MARX, 1985, p. 109)

Não é, no entanto, o resultado separável ou não do ato de produção o que determina a diferença entre o trabalho produtivo e improdutivo. A diferença fundamental consiste na finalidade de sua troca por dinheiro: “A diferença entre o trabalho produtivo e o improdutivo consiste apenas em que, em si, o trabalho é trocado por dinheiro como dinheiro e em dinheiro como capital” (MARX, 1985, p. 119).

O trabalho na sociedade capitalista pode ser percebido enquanto instrumento fundamental para inserção social, para sociabilidade dos indivíduos, para colocação dos mesmos em determinada posição social. Ele também é determinante do status social, é instrumento garantidor, antes de tudo, da sobrevivência humana nessa e em qualquer outra sociedade. Especificamente na sociedade capitalista, o trabalho significa exploração. No entanto, o trabalho não obteve essa mesma característica em outras sociedades, mas a obteve

em todas as sociedades fundamentadas na exploração de classes. Em sociedades como as comunais e indígenas o trabalho se desenvolvia coletivamente em prol do atendimento às necessidades humanas de toda a população, e não havia apropriação privada, individual dos produtos do trabalho coletivo. Não havia, portanto, relações de dominação, de exploração de um grupo sobre outro. De acordo com Lukács (1979), o trabalho independente da forma de sociedade em vigor, é central para vida humana, é constituidor do ser social, é instrumento transformador da natureza para garantir o abastecimento das necessidades humanas, ao mesmo tempo em que, modifica e transforma também o homem. O trabalho, enquanto produtor de *valor-de-uso* esteve e estará presente em todas as formas de sociedade, o trabalho como trabalho social, é a fonte de riqueza e da cultura da sociedade.

Desta forma, interpretamos que Marx está evidenciando que os produtos do trabalho na sociedade capitalista são mercadorias utilizadas para valorização de capital, estas possuem *valor-de-uso* e passam a ter um *valor-de-troca*. Disto, fica evidente que o produto do trabalho sempre terá um *valor-de-uso*, haja vista que sua finalidade imediata é atender as necessidades humanas de reprodução. Então, pelo trabalho sempre será produzido *valor-de-uso*. Todavia, no modo de produção capitalista, o trabalho tem que produzir *valor-de-uso* e *valor-de-troca*, ou seja, tem que ser produtor de *mais-valia*, pois nele predomina o *valor-de-troca* destinado a valorização do capital. Neste sentido, abordamos a problemática da educação, uma vez que, a existência de instituições de ensino com finalidade adversa a educação e a formação de autonomia no cidadão são cada vez maiores. A partir das leituras que fizemos dos textos de Marx e pensadores Marxistas, entendemos que a escola privada, bem como toda instituição de ensino privado de alguma natureza, está a serviço do capital e não difere, no que diz respeito a sua finalidade, de uma indústria, pois o objetivo final é a produção da *mais-valia*, a obsessão pelo lucro. Neste sentido vemos o que diz Marx:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha a cabeça das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital (MARX, 1985^a, 105-106).

Desta maneira, o trabalhador de uma indústria qualquer e um professor que submete o ensino a um capitalista, são de certa maneira equivalentes, pois ambos vendem sua força de

trabalho a produção de *mais-valia*. Mas, como já demarcamos bem, qual tipo de escola produz capital, acrescento ainda que nem todo professor é produtor de capital, portanto produtivo: um professor de escola pública desempenha a mesma função e o mesmo trabalho concreto que um professor de uma escola não publica. O trabalho do professor da escola pública, entretanto, não valoriza o capital, enquanto o segundo assim o faz. Marx explica retratando professores como trabalhadores assalariados e estudantes como mercadorias educacionais, extraímos desta explicação, que o professor da escola pública é improdutivo, enquanto o professor da escola privada é produtivo, pois está a serviço do capitalista para produzir riqueza.

Podemos então finalizar, refletindo se estamos diariamente nos dirigindo para a fábrica de ensinar, onde somos por vezes operários, mas também somos as mercadorias produzidas por esta fábrica quando nos posicionamos do outro lado da carteira como alunos. E por fim, os trabalhos produtivo e improdutivo, portanto, satisfazem a uma distinção peculiar às associações geridas pelo capital; são subcategorias do trabalho abstrato. Servem para particularizar o trabalho produtor de *mais-valia* do trabalho que não produz *mais-valia*. Essa distinção se sobrepõe, sem que a cancele, uma outra e ambas coexistem nestas espécies de sociedades.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq pelo apoio financeiro a esta pesquisa, ao GEPEC pela recepção cordial ao grupo de pesquisa, bem como, pela oportunidade de aprendizado.

BIBLIOGRAFIA

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: princípios ontológicos fundamentais em Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **Capítulo VI Inédito de O Capital**: resultado do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985.

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política. (Todos os Volumes). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Capital**: Contribuições À Crítica da Economia Política. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

EIXO TEMÁTICO: 3. Educação no campo: Marxismo, Trabalho e Formação Humana

PARCERIAS AGROINDUSTRIAIS E REFORMA AGRÁRIA: UM MOVIMENTO DE CONTRADIÇÃO NO PROCESSO DE LUTA PELA TERRA

José Leite dos Santos Neto ¹¹⁶

Universidade de São Paulo – jlsn@usp.br

RESUMO EXPANDIDO

O presente trabalho é parte da dissertação de Mestrado em Educação, defendida em fevereiro de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Neste trabalho discute-se como os assentamentos de reforma agrária têm se configurado como um território em disputa pelo capital por meio das parcerias agroindustriais, legalizadas pela Portaria Estadual 77/2004, que permitem o cultivo de lavouras para fins agroindustriais nos assentamentos estaduais do Estado de São Paulo, dando um novo direcionamento para os assentamentos. A partir desta realidade, este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre Trabalho e Educação no assentamento, com a finalidade de compreender de que forma o trabalhador assentado se apropria de conhecimentos para a produção e como o conhecimento pautado na agroindústria interfere no trabalho que ele desenvolve. A pesquisa de campo foi realizada no Assentamento Guarani situado na cidade de Pradópolis –SP-, que tem uma parceria agroindustrial com a Usina São Martinho. Constatou-se que a formação para o trabalho ocorre praticamente na vivência e troca de experiências. Os conhecimentos vêm das gerações anteriores, que foram desapropriadas do campo e acesso a terra devido ao desenvolvimento tecnológico que mecanizou a produção no campo. Poucas famílias possuem formação escolarizada. A busca de conhecimentos sobre a plantação das culturas se dá também na troca de experiências com vizinhos e até mesmo na própria prática. A assessoria técnica da Fundação ITESP e do INCRA, devido ao grande número de famílias, nem sempre tem sido acessível para todos. Concluímos que as parcerias agroindustriais surgem nos assentamentos após um processo de esgotamento de todas as possibilidades para o desenvolvimento do lote e que se caracterizam

¹¹⁶ Pedagogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo – GEPEC/HISTEDBR. www.gepec.ufscar.br. Atualmente é Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo, USP. E-mail: jlsn@usp.br. Este trabalho foi orientado pelo prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento - Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: mnelito@yahoo.com.br

como alternativas contraditórias do processo de luta pela terra, mas, são aceitas devido as precárias condições socioeconômicas dos sujeitos.

O assentamento Guarani está localizado nas terras da antiga Fazenda Horto Florestal Guarani, pertencente à Ferrovia Paulista S.A. (FEPASA), que está localizada entre os municípios de Pradópolis e Guataporá, na região de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo. A área possui uma extensão de 4.190,22 hectares (1.731,49 alqueires paulista), no qual eram produzidos eucalipto e criação de gado nelore.

A fazenda está localizada em uma região com forte presença do agronegócio, onde atualmente acontece a principal feira de tecnologia agrícola do país, conhecida como AgriShow, na cidade de Ribeirão Preto, que recebe o título de Capital Nacional do Agronegócio. A região está cercada por extensas plantações de cana-de-açúcar, da qual vale destacar a Usina São Martinho S.A, considerada uma das maiores produtoras de açúcar e álcool do mundo.

Depois de seis anos acampados e após muitas negociações, em 1998 as terras foram desapropriadas para fins de reforma agrária, em processo coordenado pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo ‘José Gomes da Silva’ (ITESP). A área da fazenda foi dividida em 274 lotes agrícolas, cada um com extensão de 11,38 hectares, que foram distribuídos para 274 famílias. Destes, 214 lotes agrícolas estão localizados no município de Pradópolis e 60 no município de Guataporá.

Este artigo tem como objetivo apresentar aspectos fundamentais da luta pela terra no Brasil, para uma melhor compreensão deste processo no âmbito das contradições do capitalismo e entendimento de como surgiram os grupos que lutam contra as desigualdades, na busca de justiça social.

Para compreender o processo de luta pela terra no Brasil, faz-se importante discutir como a reforma agrária é vista no país e de que forma é conduzida. Há divergências na compreensão sobre esta questão, pois a reforma agrária não se resume a mera distribuição de terras. Financiamentos, assistência técnica, escoamento de produtos são questões relativas a efetivação de fato da reforma agrária.

Quando falamos de campo ou camponês, não podemos ter uma visão homogênea destes. Ribeirinhos, assentados, quilombolas, pequenos produtores se constituem na sociedade com objetivos diversos, nem sempre próximos. Mesmo tratando-se de assentamentos, as realidades são bem diversificadas. Assentamentos que possuem a presença de movimento social diferem totalmente de movimentos organizados por sindicatos. Embora em ambos existam pontos que agreguem interesses, isso não é determinante para a direção que cada um segue. O Assentamento Guarani se insere na categoria de assentamentos sem a presença de movimentos sociais e grupos dirigentes.

Dada as condições do capitalismo, os assentamentos se constituem a partir de um movimento de contradição no processo de luta pela terra, com a finalidade de afirmar a função social da terra, para trabalhar e produzir sua existência. Quando o assentamento se constitui, após a desapropriação das terras para fins de reforma agrária, os conflitos mudam, gerando

contradições com os interesses iniciais. Nas condições impostas, a submissão ao capital é inevitável. O trabalho do camponês, queira ou não, está submetido aos interesses capitalistas, seja por meio de financiamentos ou mesmo na comercialização dos produtos. Assim, busca-se entender este processo e de forma mais específica a luta pela terra no Assentamento Guarani, que são marcadas pelas injustiças sociais e a necessidade de sobrevivência.

A separação do trabalhador dos seus meios de subsistência resulta no processo de luta pela terra, porém o trabalhador ao retomar o acesso a terra não consegue produzir na mesma, devido à falta de insumos para a produção, como falta de água, equipamentos, financiamentos, assistência técnica entre outros, a terra é apenas uma parte dos meios de produção.

Dessa maneira, entendemos que esta relação abordada deve ser compreendida em sua própria contradição. O trabalho e a educação podem servir como instrumentos de dominação, acarretando dependência vinculada à necessidade da produção da própria existência como também instrumentos de emancipação. No movimento de contradição da sociedade temos a luta pela terra que se configura como uma luta contra a exploração e visa a justiça social. Em contraponto, temos poder do capital, que está a todo tempo se renovando e criando novas estratégias para acumulação.

Os assentamentos, desprovidos de projetos e políticas públicas e sem qualquer tipo de assistência direcionada aos assentados, acabam abrindo espaço para intervenção do capital através dos projetos agroindustriais que assumem o papel do Estado na execução dos projetos e geração de renda para população assentada. A agroindústria, nesta relação de parceria com o assentado, acaba criando uma nova forma de exploração do trabalho. Tanto mão de obra quanto terras para plantação são necessários para a produção da agroindústria e, nesta parceria, a agroindústria obtém isso sem custo, visto que não se paga o salário nem o aluguel da terra. A usina oferece sua tecnologia e seus maquinários para produção em larga escala.

Ainda cabe-nos uma indagação sobre qual o direcionamento deste processo todo, ou seja, qual saber resulta para o trabalhador assentado, como isso interfere na sua vida e como este processo todo educa o trabalhador. Este processo antagônico em que o trabalhador se encontra, entre a monocultura agroindustrial e a agricultura familiar, faz com que o sujeito histórico da reforma agrária desperte outras lógicas e práticas próximas àquelas do agronegócio. Embora os resultados do projeto possibilitem condições de investimento no restante das terras, a lógica que se busca é a mesma para a produção em larga escala para acumulação.

A ausência das condições estruturais para o desenvolvimento do assentamento aliada a situação precária vivida pelos assentados, como observado no assentamento Guarani, acaba se tornando um território desterritorializado da reforma agrária, revelando o descaso que a mesma é tratada. A parceria junto a agroindústria acaba criando um território do agronegócio nas terras do assentamento, com uma nova forma de exploração do trabalho, chamada de parceria, no qual a mão de obra e a terra não são mais partes da agroindústria.

EIXO TEMÁTICO: MARXISMO, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA.

**PROCESSOS FORMATIVOS DO FEMINISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
ANÁLISE SITUACIONAL DAS MULHERES NO ASSENTAMENTO MARIA DA
CONCEIÇÃO (ORIZONA-GO)**

MANOELA MARILDA BATISTA BARBOSA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CAMPUS MORRINHOS
MANU.UJSGO@GMAIL.COM

O presente projeto de pesquisa tem a pretensão de compreender o campo como território e isso implicará discutir os processos educacionais e formativos como requisitos para o seu desenvolvimento. O objetivo central do estudo é identificar e analisar espaços formativos para a mulher do campo no Assentamento Maria da Conceição em Orizona/GO, que tenham como pauta discussões feministas voltadas para o seu empoderamento social e econômico, de maneira a (re)significar a inserção desta nas relações de trabalho existentes no campo. Neste sentido, a educação para os sujeitos que vivem em áreas rurais será investigada para além de aspectos vinculados à educação formal, e também para a transformação das mulheres como protagonistas de sua própria realidade, na busca de ampliar a formação de pessoas que possam entender e contestar as práticas socioeconômicas do universo capitalista. A investigação será desenvolvida considerando as bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético, o que implica assumir a realidade como concreta, síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade.

Palavras-chave: Trabalho; Mulher; Empoderamento.

2 INTRODUÇÃO

Discutir a existência de processos formativos sobre o feminismo na Educação Rural (do e no campo) é o objeto de estudo deste projeto de pesquisa. A temática tem ocupado espaço significativo na Academia nos últimos anos. O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo (GEPEC/UFSCar/HISTEDBR) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG) são exemplos que expressam a realização pesquisas acerca das populações camponesas em nosso país.

Analisar o trabalho e a educação do campo amplia possibilidades de negar imposições que vêm ao encontro de interesses do sistema capitalista. Compreender esta realidade não pressupõe a negação da vida nas cidades, mas o acesso a múltiplas formações e profissões capazes de buscar outras possibilidades de organização à vida de quem está no

campo e a relações (humanas, sociais, econômicas, políticas, culturais) estabelecidas neste ambiente.

Santos (2015), afirma que é necessário perceber o campo como espaço de luta e suas complexidades. Espaço amplo e diversificado em que várias são as nuances e grupos atuantes, com destaque aos assentados, quilombolas, pequenos proprietários, ribeirinhos, dentre outros que vivem no campo e que podem também não ter relação alguma com as lutas sociais e a luta pela terra.

Desta maneira, vale ressaltar que para empreender pesquisa na educação do campo, é importante considerar o conhecimento já produzido no modo de vida de quem nele vive, bem como a sua inserção ou não em movimento social organizado. Não há contradição entre o domínio de conhecimento das ciências e seus métodos para com outras referências que são constituídas pelas práticas em sua relação cotidiana.

O campo evidencia um espaço de divisão do trabalho. Enquanto homens executam atividades que exigem maior vigor e esforço físico, as mulheres ficam com as atividades relativamente mais leves, além do trato com a terra com os animais, se responsabilizam e compartilham a criação da prole e demais aspectos que permeiam o ambiente interno no lar.

O trabalho desenvolvido pelas mulheres, habitualmente não recebe o reconhecimento e/ou valor merecido, em algumas situações não é remunerado e, nem sempre, visto como esforço. Ao refletirmos sobre o empoderamento econômico, fruto do trabalho, precisamos pensar também sobre o empoderamento social como possibilidade de igualar homens e mulheres.

Entendemos que o movimento feminista quando inserido no campo pode constituir um espaço educativo relevante para a formação das mulheres, visando o seu empoderamento. Nesta direção, Juliana Ribas e Helenise Antunes (2014, p. 102) afirmam que a compreensão dos movimentos sociais entendidos como espaços educativos podem contribuir para a transformação da vida camponesa e ajudar a “conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história”.

É importante destacar a participação das mulheres no cotidiano da família, na educação dos filhos, na preocupação com a segurança alimentar, mas também com o empoderamento social e econômico que a relação do trabalho executado trás para a própria

vida e o vislumbrar desta com a concretude de ampliar a renda familiar e, além destas, o desenvolvimento de atividades junto à comunidade local.

Portanto, realizar discussões ligadas aos processos formativos advindos de práticas educativas institucionalizadas (escola), no contexto dessa proposta de pesquisa, não se vincula apenas à educação escolar, mas compreende a educação rural ligada ao “ser humano e na produção de sua existência” (MARTINS, 2009, p. 13). Neste sentido, estabelecemos os seguintes questionamentos para orientar a nossa pesquisa:

- a. No Assentamento Maria da Conceição em Orizona/GO existem grupos de trabalhadores rurais organizados em torno da agricultura familiar?
- b. Tanto no Assentamento em si, quanto nos grupos de trabalhadores rurais como se dá a inserção da mulher nas relações de trabalho?
- c. Existem espaços de formação da mulher do campo que têm como pauta discussões feministas voltadas para o seu empoderamento social e econômico?

O presente projeto tem a pretensão de compreender o campo como território e isso implicará discutir os processos educacionais e formativos como requisitos para o seu desenvolvimento. A educação para os sujeitos que vivem em áreas rurais, será investigada para além de aspectos vinculados à educação formal, e também para a transformação das mulheres como protagonistas de sua própria realidade, na busca de ampliar a formação de pessoas que possam entender e contestar as práticas socioeconômicas do universo capitalista.

O objetivo central do estudo é identificar e analisar espaços formativos para a mulher do campo no Assentamento Maria da Conceição em Orizona/GO, que tenham como pauta discussões feministas voltadas para o seu empoderamento social e econômico, de maneira a (re)significar a inserção desta nas relações de trabalho existentes no campo.

3 METODOLOGIA

Esta investigação será desenvolvida considerando as bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético, o que implica assumir a realidade como concreta, síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade (MARX, 2011). A pesquisa será desenvolvida em três etapas distintas, porém complementares, a saber:

a. Revisão da literatura (livros, artigos, teses e dissertações) para constituição de um banco de dados acerca das pesquisas diretamente e/ou indiretamente relacionadas ao objeto de estudo e às temáticas a ele associadas;

b. Mapeamento do Assentamento Maria da Conceição e dos agrupamentos de camponeses que lançam mão da agricultura familiar presentes no município de Orizona/GO; e identificação de espaços formativos para as mulheres do campo. Esse levantamento será realizado junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Cooperativas e Sindicatos Rurais.

c) Empregaremos a análise documental (NEVES, 1996) nas propostas de espaços formativos que estiverem sistematizados; entrevistas (DUARTE, 2004) com os responsáveis por esses espaços e entrevistas com mulheres do campo participantes de atividades formativas para analisar o impacto destas atividades na relação com a sua relação com o trabalho no campo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, na etapa de revisão da literatura (livros, artigos, teses e dissertações), portanto, os seus resultados são incipientes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender como a consciência política impacta a tomada de decisão da mulher do campo em sua própria vida e em sua casa é de relevância, visto que, historicamente a ausência de remuneração, colocou a mulher em posições de subordinação e a levou a procurar trabalho em ambiente externo, às jornadas duplas com baixa remuneração e quase sempre invisíveis profissionalmente socialmente.

Diante das dificuldades educacionais, como o analfabetismo ou a baixa escolaridade, atrelada ao desconhecimento de direitos e inexistência de políticas públicas, é necessário investigar como se dão os processos formativos para estas mulheres na região Sudeste de Goiás, quais as metodologias empregadas e como o feminismo, pauta presente na organização de movimentos sociais, impacta na vida delas, da família e da comunidade. Acreditamos que este estudo, poderá possibilitar a percepção e compreensão dos direitos conquistados, a efetividade das ações por meio do empoderamento social e econômico das mulheres que vivem em áreas rurais.

6 AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Goiás pelo financiamento à pesquisa, ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Rural no Brasil da Universidade Estadual de Goiás pela amplitude de discussões e conhecimento compartilhado entre seus membros. Aos colegas e ao corpo docente do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás pelo aprendizado, e sobretudo, ao meu orientador, Flavio Reis dos Santos, pelo apoio e encorajamento contínuo na pesquisa e na vida.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINS, Fernando José. Educação do campo: processo de ocupação social e escolar. **II Congresso Internacional de Pedagogia Social**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, mar. 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092008000100006&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 11 dez.. 2015.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

RIBAS, Juliana da Rosa; ANTUNES, Helenise Sangoi. Olhares para a educação do campo: em busca da construção do projeto político-pedagógico. **Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 3, n. 6, jul./dez, 2014.

SANTOS, Flávio Reis. **Políticas públicas para a educação no campo no Brasil**. In: Cadernos de Programação e Resumos do Simpósio Internacional de História da UEG, 2015. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/source/simposio_internacional_de_historia_da_ueg_166/noticias/21496/CadernodeProgramaoSIH20151.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO, EM ABAETETUBA**

Rosilda do Socorro Ferreira Vaz
INSTITUIÇÃO- Universidade Federal do Pará
EMAIL rosildaferreiravaz@gmail.com

Mara Rita Duarte de Oliveira
INSTITUIÇÃO -Universidade Federal do Pará –
EMAIL-mararitaduarte43@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem o objetivo de analisar como os saberes tradicionais trazidos do Tempo-Comunidade pelos alunos dialogam com os saberes científicos do Tempo Universidade no espaço acadêmico, a partir da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, analisar como se materializa o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade, enquanto componente curricular presente no projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo, Identificar como se aplica a docência multidisciplinar por áreas de conhecimento de forma prática na formação de professores do Curso de Licenciatura em educação do campo; Analisar a Educação do Campo a partir das décadas de 90 em que instituíram os cursos de Licenciatura em Educação do campo. A proposta metodológica é a pesquisa participante, que foi realizada nas turmas de Licenciatura e fundamentada em várias fontes bibliográficas que dão base teórica ao estudo em tela. Utilizou-se da observação participante, entrevista com 40 alunos e 05 professores para coletar os dados em campo. Na análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) encontramos como princípio curricular e pedagógico a valorização da vivência sociocultural dos alunos e dos seus saberes como elemento formativo. Através dos dados desta pesquisa, identificamos que a falta de formação específica para atuar no curso de educação do campo do campus universitário de Abaetetuba, foi um fator que se sobrepôs em quase todos os dados obtidos juntos aos alunos e professores. Essa formação específica para atuar no curso ainda não é realidade para esse novo curso, este é um curso de graduação que dá seus primeiros passos no campus de Abaetetuba em 2011, são apenas seis anos que tenta se materializar-se. Outro fator importantíssimo, para refletirmos é que ainda não temos formação em mestrado ou doutorado nessa área, a qual proporcione aos alunos do curso de educação do campo a atuarem não somente em escolas urbanas, mas respeitando também as especificidades das escolas do campo.

Palavras chave: Currículo; Educação do Campo; Saberes tradicionais; Pedagogia da Alternância.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar como os saberes tradicionais trazidos do Tempo-Comunidade pelos alunos dialogam com os saberes científicos do Tempo Universidade no espaço acadêmico, a partir da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, pretende-se, mais especificamente, analisar como se materializa o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade, enquanto componentes curriculares presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Almeja-se, também, identificar como se aplica a docência multidisciplinar por áreas de conhecimento de forma prática na formação de

professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Além disso, pretende-se analisar a Educação do Campo a partir da década de 90, período em que se instituíram os cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

METODOLOGIA

A proposta metodológica é a pesquisa participante, em virtude de estabelecer as seguintes orientações ao pesquisador:

- a) A Presença constante do observador no ambiente investigado para que ele possa ver as coisas de dentro. b) O investigador compartilha de modo consistente e sistematizado das atividades do grupo ou do contexto que está sendo estudado (HAGUETE, 1990, p. 63).

Acreditamos que esses fatores apontados são necessários e muito importantes para a compreensão da pesquisa participante. Brandão (1988) defende, inclusive, que a pesquisa participante é um tipo de pesquisa voltada para as necessidades básicas de indivíduos ou grupos sociais.

A pesquisa foi realizada nas turmas de Licenciatura em Educação do Campo e fundamentada em várias fontes bibliográficas de autores que deram base teórica ao estudo em questão. Após a observação participante, houve entrevista com 40 alunos e 05 professores para coletar os dados em campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da pesquisa observou-se que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo fundamenta-se, além de outros elementos, no regime de alternância que consiste na estruturação curricular fundada entre Tempo/Espaço e Escola-Curso (TE); que se constitui em: [...] tempo presencial em que os estudantes estão juntos na Universidade ou em outro local, onde se desenvolvem as aulas [...](ALMEIDA; ANTONIO, 2008, p. 28) E o Tempo-Espaço e o Comunidade-Escola do Campo (TC) [...] é o tempo em que os estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo suas práticas, bem como outras atividades do curso, de estudo e pesquisa. (ALMEIDA; ANTÔNIO, 2008, p. 28). Entende-se por pedagogia da “alternância o período alternado de vivência e estudo na Escola, na Família e Comunidade”.

De acordo com as entrevistas dos alunos e professores foi possível compreender que a Pedagogia da Alternância é reconhecida pelos formandos como uma metodologia que fundamenta e valoriza a educação do/no campo no Campus Universitário de Abaetetuba, porém, alguns professores ainda encontram dificuldade em realizá-la, de fato. Outros tentam realizar, porém de forma deficientes devidos inúmeros fatores, como: “[...] condições oferecidas aos formandos e formadores, bem como do fazer pedagógico desses últimos [...] propor-se a superar a divisão de horários, a fragmentação do conhecimento nos tempos/espacos educativos” (COSTA, 2012, p. 132), bem como a forma de acompanhamento do TC, entre outros.

Além dessas dificuldades existem outros desafios em se trabalhar com a Pedagogia da Alternância, como percebemos nos depoimentos dos professores formadores do campus de Abaetetuba. O depoimento do professor (1) mostrou que um dos maiores desafios de se

trabalhar com a Pedagogia da Alternância está relacionado à falta de formação específica. Talvez isso ocorra porque o curso é novo no Campus Universitários de Abaetetuba. Somente em 2011 que foram inseridas as primeiras turmas. Outros fatores negativos é que não temos ainda formação em mestrado ou doutorado nessa área, refletindo a falta de formação específica, mencionadas pelos professores para realizar essa formação.

O corpo docente da faculdade de educação do campo precisa, além dessa formação específica, de outros elementos, como: formação continuada, experiência com os movimentos sociais, vivência com a realidade do campo e mais comprometimento com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Isso ajudaria os professores e os alunos em sua auto formação. A respeito disso, é necessário esclarecer que a formação continuada pode ser entendida como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil de profissional, de professor. Porém, não deve ser qualquer formação, mas “a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como orientação mais adequada para a formação continuada de professores” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 02).

De acordo com Imbernón (2001, p. 48-9), “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. realizando um processo constante de auto avaliação, que oriente seu trabalho”. E para todo esse processo de reflexão “exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática, do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes”.

A importância do envolvimento dos professores do campus de Abaetetuba com os movimentos sociais se faz necessário devido, em primeiro lugar, a proposta para a formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que é resultado de mobilizações e lutas de movimentos organizados, como: a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETRAGRI), os Movimento Social Sem Terra – MST e grupos do povo do campo. Ambas organizações destinam-se às lutas em favor dos sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais, entre outros.

Foi através de lutas coletivas desses movimentos que conseguimos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as escolas de ensino fundamental conquistadas nos acampamentos e assentamentos, o grupo permanente de trabalho (GPT) de educação do campo do MEC, as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, amparada pela resolução nº 1/2002 do CNE/CEB, entre outros avanços. Segundo Gohn (2010, p.15), esses movimentos são coletivos “fundamentados por um projeto de vida e

de sociedade; ressignificam os ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade com a tematização da justiça social, solidariedade e autonomia; atuam como movimentos de fiscalização e controle das políticas públicas”.

Nesse contexto, através de dados coletados pelas entrevistas, verificamos que os (as) professores (as) que ministram as disciplinas no curso pouco ou ainda não conhecem a realidade dos alunos do curso, com isso, não conseguem orienta-los, bem como acompanhá-los em seus tempos Comunitários, isso implica nas dificuldades dos formandos em realizar, sozinhos, atividades do Tempo-Comunidade pois, há presença dos professores, como observamos nos relatos dos alunos, mas estes deveriam ser os mediadores do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Pezzin (2007, p. 120), os docentes precisam vivenciar e se fazerem em diferentes espaços/tempos: no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, “em sua prática pedagógica que pautados em Thompson procura-se chamar de experiência, em sua militância” (PEZZIN, 2007, p. 120). Nesses diálogos eles se transformarão em intelectuais orgânicos, na perspectiva gramsciana.

CONCLUSÕES

Os dados da pesquisa possibilitaram a identificação da falta de formação específica dos professores para atuar no Curso de Educação do Campo do Campus Universitário de Abaetetuba. Essa formação específica para atuar no curso ainda não é realidade uma vez que esse é um curso de graduação que deu seus primeiros passos no campus de Abaetetuba, em 2011. São apenas seis anos, portanto, que tenta materializar-se. Outro fator de suma importância para refletirmos é a ausência de formação em mestrado ou doutorado nessa área em questão. Acredita-se que a pós-graduação proporcionar aos alunos do Curso de Educação do Campo a capacitação indispensável para atuarem não somente em escolas urbanas, mas também nas rurais, respeitando também as especificidades das instituições de ensino do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Benedita; ANTÔNIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz (Orgs.). *Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

COSTA, Eliane Miranda. *A Formação do Educador do Campo: um estudo a partir do Procampo..* Belém, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Civas no Brasil Contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

NOVAIS de JESUS, José. *A Pedagogia da Alternância e o Debate da Educação no/do Campo no Estado de Goiás*. Revista Nera, ano 14, nº. 18 – Jan/Jun 2011.

OLIVEIRA, Maria A. Afonso; MACÊDO, Magda Martins. *Educadores do Campo: Caminhos e Desafios*. III Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação: diferentes linguagens na formação do professor. Disponível em: <<www.nm.com.br/terceiro/images/anais/educacao_diversidade/pdf/maria_afonso_magda.pdf>>. Acesso em 09 de fev. 2017.

PEZZIN, JOSIMARA. *Professores (as) Sem Terra: Um Estudo Sobre Práticas Educativas do MST*. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

SILVA, Éverson Melquiades Araújo. ARAÚJO, Clarissa Martins de. *Reflexão em Paulo Freire: Uma Contribuição para a Formação Continuada de Professores*. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

EIXO TEMÁTICO: 4. Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**ESCOLAS DO CAMPO E ESCOLAS URBANAS**

PROF^a Me DARLENE CAMARGO GOMES DE QUEIROZ
SEEDUC/RJ e profdarlenedequeiroz@gmail.com

PROF^a RENATA FELÍCIO MAIA
PMNI/RJ e renatam12felicio@gmail.com

PROF Dr ANGELO SANTOS SIQUEIRA
UNIGRANRIO e asiqueira@unigranrio.edu.br

RESUMO EXPANDIDO**RESUMO**

A idéia em falar das diferenças entre escolas urbanas e escolas do Campo, surge no auge da minha pesquisa de mestrado, o que nos leva a repensar o próprio conceito de escola, escolas regulares e escolas do Campo e mais do que isso, tentar entender o papel que cada um exerce, suas principais características e o diferencial entre ambas. No momento em que se levanta um debate sobre esta temática, não se pretende apontar a melhor ou a pior, pelo contrário, o que se espera na verdade é encontrar em uma o que falta na outra e vice e versa, compreender suas limitações, dificuldades e necessidades.

PALAVRAS CHAVES: Escolas urbanas, escolas do Campo, limitações e dificuldades.

INTRODUÇÃO

Com todos os olhares, experiências da vida e também profissionais, bem como as relações que estabeleci ao longo de minha trajetória docente, meu olhar voltou-se para as questões oriundas do meio rural. Compreendendo que somos todos frutos da terra, seja quem for — do campo, da cidade — somos herança desta terra, e isso vai além de territorialidade e de espaço geográfico, além de tratar de questões mais profundas:

A terra pra mim é tudo. Eu só tenho vida porque vivo em cima dela. Ela que me criou, com os poderes de Deus, Né! É ela quem cria. Sem ela ninguém passa. Não há vivente que passe sem a mãe terra. Os frutos que entram na casa da gente vêm dela. Ela é a mãe.
(PEREIRA,2006,p.105)

E ao longo dos anos a Cidade e o Campo, começam a traçar caminhos muitos distantes.

A partir da década de 1960, ocorreram alterações nas relações de trabalho no campo e na cidade, que tiveram como conseqüências o êxodo rural e o crescimento das cidades brasileiras. Tal evidência pode ser observada através dos dados apresentados pelo IBGE (2001) já que em 1940 a população do campo era de 68,8%, e em 2000 tal quadro se inverte já que na área urbana se concentra 81,2%, da população.

Metodologia (aspectos gerais)

Inicialmente, destacamos o que dizem os teóricos sobre a temática. Através do materialismo histórico dialético, ou seja, a matéria está em uma relação dialética com o psicológico quando eu trabalho a identidade do aluno e social quando eu exploro o meio em que ele vive, tudo baseado numa pesquisa documental, para compreender como se deu o surgimento das Escolas do Campo e sua trajetória até os dias de hoje.

O trabalho também foi baseado em pesquisa descritiva, com abordagem quanti/qualitativa, realizada com os professores do primeiro segmento das Unidades escolares do Campo. Bourdieu (1999) indica que a escolha do método não deve ser rígida, mas, sim, rigorosa, ou seja, o pesquisador não necessita seguir um método só com rigidez, mas qualquer método ou conjunto de métodos que forem utilizados devem ser aplicados com rigor. Sendo assim, as pesquisas realizadas vão facilitar na aquisição de material para o desenvolvimento de todo o projeto.

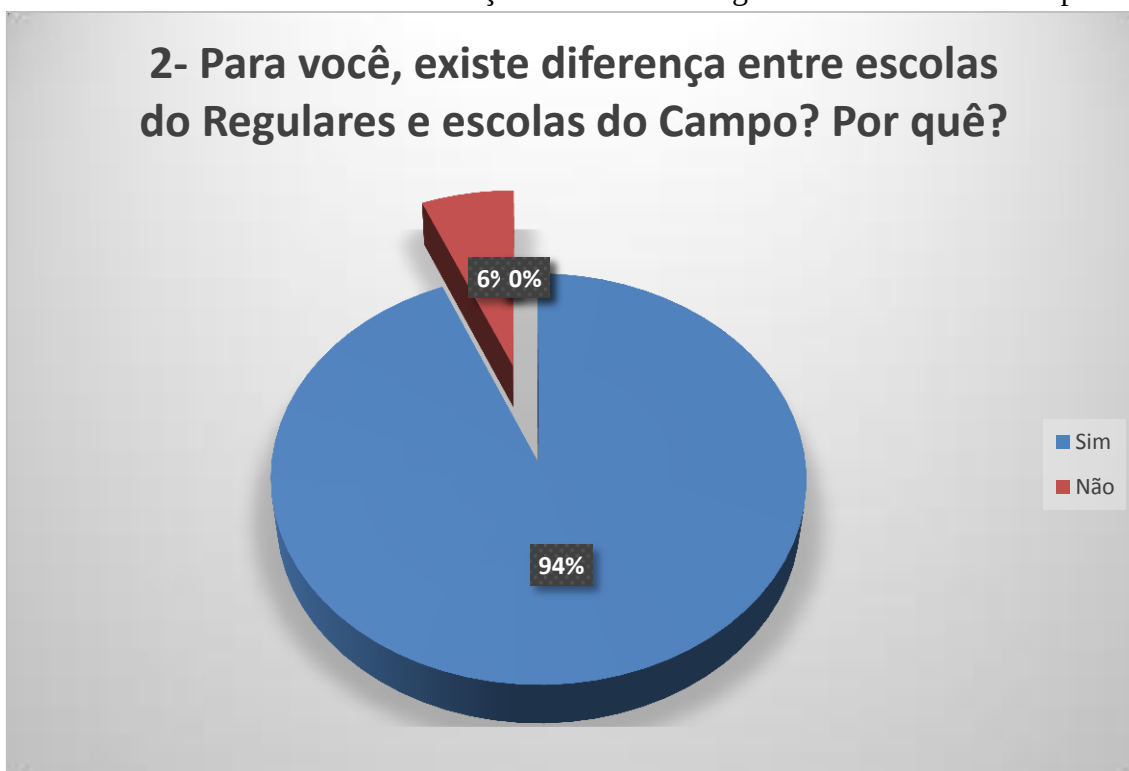
Nos espaços que escolhemos para as pesquisas, observamos a vida dos camponeses numa visão pedagógica, a fim de analisar os espaços (formais e não formais) de educação. Observamos que a educação está em todos os lugares, e não somente na escola. Ela está em toda parte. Pode ser na escola, na fala dos sujeitos, no trabalho de preparação da terra para o plantio e até mesmo na colheita e na pesca.

Segundo Mota (1999, p. 17) “O aumento da população e a ampliação das cidades deveria ser sempre acompanhado do crescimento de toda a infra-estrutura urbana, de modo a

proporcionar aos habitantes uma mínima condição de vida.” Ainda segundo o mesmo autor, “a ordenação deste crescimento faz-se necessária, de modo que as influências que o mesmo possa ter sobre o meio ambiente não se tornem prejudiciais aos habitantes.” Entretanto, a realidade do processo de urbanização é bem diferente do ideal. Na maioria dos casos esse processo ocorre a partir de um planejamento inadequado gerando um crescimento desordenado, acompanhado da falta da infra-estrutura capaz de garantir a mínima qualidade ambiental.

Toda essa diferença entre o Campo e a Cidade, chega até a escola e a própria comunidade em si. Dados obtidos da minha própria pesquisa, apontam que tanto a comunidade escolar, como o próprio corpo docente, das escolas do Campo de Nova Iguaçu, entendem claramente a diferença entre escolas rurais e escolas urbanas.

Gráfico 7: Existe diferença entre Escolas Regulares e Escolas do Campo?



Fonte: Darlene Camargo Gomes de Queiroz

Em relação à Comunidade Escolar, os docentes mencionaram que cerca de 60% considera-se rurícola, ou porque vivem do Campo ou porque simplesmente moram no Campo. Os demais não se enxergam como tal, em virtude do contato com a cidade, seja pelo trabalho, pelo estudo ou, até mesmo, por se acharem parte da cidade devido à proximidade.

Em algumas escolas, como a Escola Municipal Shangri-Lá, o progresso fez com que os membros dessa comunidade se achassem pertencedores da cidade, como se o Campo fizesse parte do passado da localidade Parque Todos os Santos, por viverem em ruas asfaltadas, terem transporte público, saneamento básico, entre outros benefícios, que, até então, era exclusivo das cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa não tem como objetivo apontar erros ou acertos, nem a melhor ou pior escolas, mas compreender o que precisa ser mudado.

Compreender essas diferenças apontam para mudanças significativas, tanto em relação às escolas, quanto as políticas públicas que as instituem, quanto a construção do seu projeto político e pedagógico.

Ter este olhar em relação a sua identidade, facilita todo o caminhar dessa escola. Pois se enxergar é o ponto essencial, para delimitar o caminho que se pretende traçar e os objetivos que se deseja alcançar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- _____. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução n. 01 de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.
- _____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em. Acesso em 5 de novembro de 2012.
- _____. *Decreto-Lei Nº 7.352*, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 1-2 ISSN 1967 - 2339, 5 nov. 2010. Seção 1, nº. 212.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em . Acesso em 3 janeiro de 2012.
- _____. *Ministério da Educação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Indicadores Educacionais 2010. Brasília, 2010. Disponível em . Acesso em 20 de abril de 2013.
- _____. *Panorama da educação do campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.
- _____. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução. Resolução n. 02 de 28 de abril de 2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

- ALVES, Gilberto Luiz(Orgs.). *Educação no Campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BRASIL. MEC. Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios. Brasília. 2004.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- _____, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____, Roseli Salete. *Teses sobre a Pedagogia do Movimento. Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária: Textos de Estudo*. Boletim da Educação (MST), São Paulo, n. 11, p. 137-149, set. 2006.
- _____, Roseli Salete. *Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Cadernos Temáticos: educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.
- _____, Roseli Salete. *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. In: Trabalho, Educação e Saúde, vol. 7, n.º 1. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, março – junho de 2009.
- FARIA, A. R. et al. *O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência*. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. Educação do campo: desafios para a formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 79-94.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005.

EIXO TEMÁTICO 4: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente**O ENSINO DA MÚSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO:
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES**

Sirlene Rosa das Virgens

Universidade Federal do Tocantins/Gabinete de Investigação em Educação Musicalsirlenerosa@uft.edu.br

Ana Roseli Paes dos Santos

Universidade Federal do Tocantins/Gabinete de Investigação em Educação Musicalanaroseli@mail.uft.edu.br**Resumo**

Este estudo que está na fase inicial, é desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins no âmbito do curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música. O objetivo é estudar, identificar e descrever boas práticas e sistematizar um conjunto de sugestões, do ponto de vista pedagógico, curricular e político para o ensino da música na Escola Estadual do Ensino Fundamental Kalunga III da Comunidade quilombola Kalunga Ema do município de Teresina de Goiás/GO. Metodologicamente será adotada uma abordagem qualitativa e como procedimentos técnicos o trabalho se desenvolverá como um estudo de caso.

Palavras-chave: Educação Musical; Escolas Campesinas; Formação docente.

Introdução

Ao iniciar o estudo dos teóricos e pedagogos na área da educação musical, me identifiquei com as ideias de David Elliot (1995), especialmente quando o autor sublinha que a música não é uma coleção de objetos de arte autônomos, mas sim uma prática que deve elevar o conhecimento e a sensibilidade, por este motivo, consideramos importante que a educação musical proporcione um conhecimento musical diversificado. Uma vez que a música está presente em todos os momentos das nossas vidas, consolidando o que ele chama “de uma prática humana diversificada” e que deve ser propiciada a todos os cidadãos (p. 11).

Assim, a educação musical deve ser voltada para todos, sem o intuito apenas de formar músicos, mas sim de colaborar com formação integral de todas as pessoas.

O despertar desse interesse, direcionou o olhar da investigação para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Kalunga III da Comunidade Quilombola da Ema no município de Teresina de Goiás/GO. Ao observar que a música estava presente naquela escola, porém não como uma disciplina em si, mas como auxiliar para as demais disciplinas ou para ilustrar alguns momentos festivos; surgiram alguns questionamentos: “O que a música tem contribuído para com o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, e fora dela? Quais as vantagens e desvantagens de ensinar música na escola regular? Qual formação seria a mais apropriada para os professores?”

Dessa forma, os problemas foram sendo evidenciados, por exemplo: a formação insuficiente e a falta de habilitação em música dos professores, a falta de compromisso político e educacional com a escola campesina, a falta de uma educação musical, a falta de propostas pedagógicas adequadas para o contexto da escola do campo e a sua necessidade. Da constatação à reflexão sobre as possíveis contribuições da música nas escolas do campo, buscamos autores que pudessem complementar este estudo, assim, Pena (2002): Del Ben e Hentschke (2002) entre outros têm afirmado nos seus estudos a contribuição da música para o desenvolvimento acadêmico, para a cultura escolar, para a democratização do ensino. Assim, nosso objetivo é realizar uma investigação rigorosa que permita estudar, identificar e descrever as boas práticas e sistematizar um conjunto de sugestões, do ponto de vista pedagógico, curricular e político para a Escola Estadual Kalunga III da comunidade quilombola Kalunga Ema no município de Teresina de Goiás/GO.

Metodologia

O presente estudo se insere na pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) levando em conta o ambiente natural como fonte direta dos dados, para além do caráter descritivo da investigação. Dessa forma, as técnicas de coleta de dados serão a observação e a entrevista semiestruturada. Neste primeiro momento, estamos fazendo a revisão da literatura para construir uma base de conhecimentos sobre o ensino da música nas escolas do campo. Um dos problemas encontrados é a escassa literatura sobre a educação musical e a educação do campo. Os estudos nessa área acontecem no UFT do Campus de Arraias com um grupo de professores doutores na área da Educação Musical, do Ensino Coletivo de Instrumentos

Musicais e do Canto Coral; docentes do curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música.

Contexto do estudo

O contexto onde está inserida a escola é uma comunidade quilombola reconhecida (oficializada), denominada Comunidade Kalunga da Ema com aproximadamente 70 famílias. A maior parte dos alunos são quilombolas e filhos de pequenos agricultores. A escola estadual atende crianças do 1º ao 7º ano do ensino fundamental.

Resultados esperados e Discussão

O estudo ainda encontra-se na fase inicial, neste momento estamos trabalhando na revisão da literatura e na observação do terreno. Apesar de fazer parte dessa comunidade, o olhar de pesquisadora toma outro cariz. Toda a problemática evidenciada é confirmada pelo contato mais próximo com os alunos, professores e demais gestores da comunidade escolar. Existe uma expectativa por parte dos agentes escolares, por terem conhecimento deste estudo e da aproximação da formação de um número considerável de professores com habilitação em música oriundos do curso de licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes Visuais e Música. Esperamos com os resultados deste estudo que possamos contribuir concretamente, sistematizando um conjunto de sugestões, do ponto de vista pedagógico para o ensino da música na Escola Estadual do Ensino Fundamental Kalunga III da Comunidade quilombola Kalunga Ema.

Conclusões

A luta para a inclusão das disciplinas artísticas em especial da música nos currículos escolares parece não ter fim. Nas várias reformas do sistema educacional, a música já apareceu como disciplina constante nos currículos, como atividade, como optativa até desaparecer da escola. Nos últimos tempos temos visto uma séries reformas que parecem evidenciar a importância de uma formação direcionada para o trabalho, desconsiderando uma formação integral dos cidadãos e que oportunize um currículo abrangente. No caso das escolas do campo os problemas não são poucos e em se tratando do ensino da música, observamos que, embora exista uma musicalidade natural nas crianças, ela é pouco desenvolvida. Esperamos que os dados deste trabalho possam ajudar a repensar, enfatizar e concretizar o ensino da música nas escolas do campo.

Referências

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto (PT): Editora Porto, 1994.

DEL BEM, L. ; HENTSCHE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, Set. 2002, p. 49-57.

ELLIOTT, D. J. **Music Matters: a new philosophy of music education**. New York: Oxford University, 1995. 378p.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, Set. 2002, p. 07-19.

EIXO TEMÁTICO: 2. Educação no campo: Políticas Públicas/Estatais

EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICA PÚBLICA E SUA RELAÇÃO COM O PODER PÚBLICO

Ana Flávia Flores

UFSCAR/UNIARA

anaflaviaflores@hotmail.com

Maria Cristina dos Santos Bezerra

UFSCAR

cbezerra@ufscar.br

Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante

UNIARA

vbotta@techs.com.br

Palavras-chave: Educação do Campo; Política Pública; Política Pública da Educação do Campo.

RESUMO EXPANDIDO

O debate sobre a Educação do Campo esta embasado nas reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo. Sua proposta consiste em um projeto baseado na contradição de classes do campo (CALDART, 2005), as discussões sobre a educação perpassam pelo debate sobre Reforma Agrária, Educação do Campo e Políticas Públicas (MOLINA, 2010). Para Taffarel e Santos Júnior (2009, p.2) “é necessário o reforço e a defesa da educação do campo enquanto base fundamental para a reforma agrária”. Os Movimentos Sociais do Campo vêm reivindicando uma agenda pública em parceria com as universidades para construção da política da Educação do Campo, pressionando “para que o Estado assuma como seu dever a garantia à educação em todos os níveis, daqueles brasileiros (as) que vivem e trabalham no campo” (ARROYO, 2005, p. 105). Segundo Arroyo (2005) a defesa de políticas públicas de

Educação do Campo é função dos secretários de educação, sobretudo, municipais, por meio, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Um fator importante foi a aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE/2002) das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. E a inclusão da Educação do Campo na estrutura do Ministério da Educação (MEC) na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Nesse sentido, alguns decretos foram organizados para as políticas públicas educacionais no campo como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); Escola Ativa; Projovem Campo; Procampo e Construção de escolas¹¹⁷. Desse modo, a construção da concepção da Educação do Campo está a reivindicação de políticas públicas para a garantia ao direito à educação básica e superior. Para Secchi (2013) a política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Dessa forma, a política pública tem dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; ou a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a decisão de um problema entendido como coletivamente relevante. Contudo, não há um consenso quanto à definição do que seja política pública, por vários questionamentos: são elaboradas por atores estatais? Ou por atores não estatais? Se refere à omissão ou à negligência? As diretrizes de nível estratégico são políticas públicas? Ou as diretrizes operacionais também são consideradas políticas públicas? (SECCHI, 2013). Ao analisar uma política pública o autor trabalha com a abordagem multicêntrica ou policêntrica que compreende a existência de diversos centros de tomada de poder dentro de uma ordem de regras aceitáveis. Considerando organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas, ao lado, de atores estatais e, protagonistas no estabelecimento de políticas públicas. Para Secchi (2013, p. 3) esta abordagem “atribuem o adjetivo “pública” a uma política quando o problema que se tenta enfrentar é público. [...] Em geral, as políticas públicas são elaboradas dentro do aparato institucional-legal do Estado”. Para Costa e Bezerra Neto (2016) o Estado amplia o controle na vida econômica, social e política absorvendo o direito legítimo e exclusivo sobre a sociedade e, afasta a política como luta na/da sociedade civil. Tornando-se um administrador dos interesses e recursos das políticas públicas. Os autores defendem que o tratamento que é feito para políticas públicas nunca foi público, devido que a sociedade tem como base a propriedade privada capitalista dos meios de produção. E, portanto, é conveniente denominá-las de políticas públicas/estatais, dissolvendo a discussão pouco colaborativa de saber se uma

¹¹⁷ Fonte: <www.portal.mec.gov.br/busca-geral/208-noticias/591061196/16002-decreto-organiza-politicas-educacionais-no-campo>

política é multicêntrica. Pois, não abrange uma visão de totalidade da sociedade. Com discussão desse tema. No qual, não há um consenso, uma racionalidade e nem uma ordenação tranquila para sua implementação. Assim, as reivindicações dos movimentos sociais do campo por educação nascem no processo contraditório da sociedade. Devemos considerar que essas políticas públicas são uma conquista dos movimentos sociais do campo que avança para o direito à educação de todos. Partimos para uma realidade do município de Araraquara/SP no Assentamento Bela Vista do Chibarro para examinar como na prática acontece essa política pública educacional para o campo. O Assentamento Bela Vista do Chibarro está localizado no município de Araraquara/SP e é próximo a duas importantes usinas da região. Este assentamento teve, em seus momentos históricos, diferentes rumos em relação à região centro-oeste do Estado de Paulo, na qual está inserida, pois segundo Mascaro (2003), está constituído nas terras de uma antiga fazenda de café, chamada Bela Vista, estabelecida no fim do século XIX. Em agosto de 1934 a fazenda foi agrupada às terras de uma usina de açúcar (Usina Tamoio¹¹⁸), sendo aumentada e utilizada como vila operária (prédios, habitações, mão de obra) que acabaram servindo à produção do açúcar. Com a decadência da usina, as áreas da fazenda foram desapropriadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para Reforma Agrária, no ano de 1989. Os assentados do Bela Vista contaram com uma infraestrutura pronta, na qual já existiam casas, posto de saúde, campo de futebol e principalmente o prédio do grupo escolar. O Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti tomou novos rumos após a falência da Usina Tamoio. A escola ficou fechada no período de legalização das terras do assentamento para fins de Reforma Agrária de 1988 a 1990. Depois da homologação do assentamento em 1989, em 1990 a comunidade começou um processo de reivindicação para reabertura da escola, apresentando à Delegacia de Ensino de Araraquara uma demanda real de crianças em idade escolar (TEIXEIRA, 2010). As aulas iniciaram no mesmo ano, sendo multisseriadas, ou seja, duas salas com alunos de 1ª e 2ª e outra de 3ª a 4ª. Funcionou assim por um ano. Em 1994, passa a ser chamada Escola Estadual de Primeiro Grau Rural Prof. Hermínio Pagotto e, em 1996, ficou sobre a responsabilidade da Escola Estadual Antonio Cunha Soares. Mas, a tentativa de multisseriar as quatro séries iniciais entraram em cena novamente, em 1997 quando houve uma tentativa de agrupamento em que o governo do Estado de São Paulo, pressionou para que fossem implantadas as séries

118Usina Tamoio era o nome fantasia da empresa, a razão social era Refinadora Paulista S/A. E Tamoio vem do termo "tamuya" que em língua tupi significa "os velhos, os idosos, os anciãos", os que mais prezavam os costumes tradicionais.

multisseriadas, utilizando como argumentos o pequeno número de alunos por classe (BASTOS, 2006). Mas o fato é que a comunidade do assentamento Bela Vista conseguiu reverter à tentativa de agrupar as séries na escola. Mantendo as salas de aulas separadas para as quatro séries. Como a escola só possuía o ensino de 1ª a 4ª série e, para continuar os estudos as crianças e adolescentes teriam que concluir o ensino fundamental e médio em escolas da cidade de Araraquara. Neste contexto, iniciaram-se as reivindicações junto ao poder local para a ampliação do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série. Desencadeando o debate sobre a municipalização da escola, mas para que isso fosse efetivo, a Secretaria Municipal de Educação determinou que a escola construísse um projeto que justificasse esse pedido (OLIVEIRA; BASTOS, 2004). Assim, o debate sobre a construção de um projeto político pedagógico (PPP) para as escolas rurais de Araraquara, foi realizado no Grupo de Trabalho de Escola Rural no Fórum Municipal de Educação que antecedeu a I Conferência Municipal de Educação “Educação para a Cidadania”, realizada pelo município em 2001 (OLIVEIRA; BASTOS, 2004). Outro fator importante, para a construção do projeto foi examinar na legislação as frestas para a construção de um projeto diferenciado para as escolas do campo no município. Para acompanhar todo esse processo de conquista, de um novo projeto político pedagógico, estavam presentes: representantes da Secretaria Municipal de Educação, de Universidades, de Movimento Sindical, assentados do Bela Vista e do Monte Alegre, entre outros atores, que contribuíram na elaboração de um projeto que justificasse uma educação do campo de acordo com a realidade ao qual as escolas rurais de Araraquara estavam inseridas. Uma contribuição fundamental foi a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelo avanço que estavam conquistando na luta pela educação do campo em âmbito nacional. Após várias reuniões foram definidas dez diretrizes gerais distintivas do projeto político pedagógico, que garantisse os objetivos gerais e específicos, a justificativa, a metodologia, que concretizou o projeto da “Escola do Campo”. O projeto político pedagógico foi implementado na escola no início do ano letivo em 2002, com a municipalização da mesma e a extensão do ensino fundamental, instituindo uma Educação do Campo. Contudo, o caminhar dessa nova proposta passa por conflitos em relação ao Estado, no interesse do município. Segundo Silva (2015) o município não tem dado o direito de dar continuidade aos princípios pedagógicos. O que vem acontecendo é o cumprimento do dever de manter a escola. Apesar de a política pública estar na pauta do Plano Municipal de Araraquara, no decorrer desse processo, que ultrapassa mais de uma década, houve alterações impostas pelo poder público que alterou os princípios pedagógicos e deformou a finalidade da formação desse sujeito do campo. Sobre conceito de políticas públicas que discutem os poderes de

decisões consideradas como estratégias que apontam para diversos fins e, ambicionadas pelos diversos grupos, apresentam uma contradição no jogo de interesses desses diversos atores sociais que reivindicam a implementação de uma política pública que não necessariamente atenda aos interesses dos trabalhadores. Quando a perspectiva operacional do sistema de decisões públicas destina-se a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da sociedade e a definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos é uma decisão estatal. Conclui-se que de certa forma este processo de reivindicação das políticas públicas não é um sistema tão participativo, em que vários atores sociais compartilhem da tomada de deliberação, principalmente, em relação à atuação e alocação dos recursos públicos, pois esta etapa do processo é uma decisão estatal. A luta por políticas públicas é válida, porém, não determina a modificação da estrutura social, o viés, dessas políticas está mais para uma reforma como forma de evitar e dar uma resposta a um problema público. O mesmo é válido para as políticas públicas para a Educação do Campo. Embora haja participação dos movimentos sociais do campo na gestão das escolas, na reorientação curricular, na produção de material há uma contradição nesse processo, uma vez, que vimos que nos sistemas de decisões para manter ou modificar as definições de objetivos e estratégias de atuação e de alocação dos recursos ela é uma decisão estatal. Esta relação entre movimentos sociais do campo e Estado é truncada, uma vez, que as decisões de recursos são estatais. E atravança o processo de identificação e de luta desse sujeito do campo. Desse modo, podemos observar esse processo truncado, nas relações da escola do assentamento estudado com o município. No qual, o poder da deliberação é imposto pelo poder público que anula um sistema participativo de decisão para o avanço da Educação do Campo naquela localidade.

Referências

ARARAQUARA, **Projeto Político Pedagógico (PPP) “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto”**, 2009/2011.

_____. **Projeto Político Pedagógico (PPP) “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôtto”**, 2011/2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Os desafios da construção de políticas públicas para a Educação do Campo. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: Educação no campo.** Curitiba: SEED-PR, 2005.

BASTOS, Valéria Ap. de. A construção da gestão democrática em uma escola do campo. In: FERRANTE, Vera L. S. Botta; WHITAKER, Dulce C. A. **Retratos de Assentamentos.** Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), INCRA, nº 09, p. 97-111, 2006.

BASTOS, Valéria Ap. de; OLIVEIRA, Tatiana de. A proposta de educação do campo das escolas rurais de Araraquara-SP: destaque na construção da qualidade de vida. In: FERRANTE, Vera L. S. Botta. **Retratos de Assentamentos.** Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), nº 09, p. 147-166, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, nº05, 2005, p.13 a 52.

COSTA, Sidiney Alves; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas/estatais: contribuição para o estudo da relação estado-sociedade. **Acta Scientiarum. Education** (Online), v. 38, p. 165, 2016.

FLORES, Ana Flávia. **Grupos escolares rurais na antiga Usina Tamoio (Araraquara/SP).** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, 2015.

MASCARO, Luciana. P. **Arquitetura e Modo de Vida no assentamento Rural Bela Vista do Chibarro.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: USP, 2003.

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

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2ª. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Silvani da. **A utopia da educação do campo frente a ideologia industrial:** o caso de Araraquara-SP. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Universidade de Araraquara/UNIARA, 2015.

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. **Balanco político e continuidade da ação PRONERA 10 anos de resistência.** Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/educacao-do-campo/pronera/balanco-politico>> Acesso em: 27/11/2016.

TEIXEIRA, Reginaldo. Anselmo. **Grupo escolar Comendador Pedro Morganti: estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola primária do meio rural-1942/1988.** Dissertação de mestrado. FCL/UNESP-Araraquara, 2010.