

ANAIS



**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL
E V SEMINÁRIO NACIONAL**

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022

ISSN: 2526-7965

São Carlos

2022

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Prof. Me. Patric Oberdan dos Santos (UFSCar)

Prof^ª. Dr.^a. Jaqueline Daniela Basso (UEMS)

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

(Organizadores)

II Seminário Internacional e V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre
Educação no Campo “GEPEC/UFSCar: 12 anos de luta pela escola pública e gratuita no
campo”

19, 20 e 21 de outubro de 2022

Universidade Federal de São Carlos

ANAIS

Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/>

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Sumário

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA: A EXPERIÊNCIA DA TURMA ALBERT EINSTEIN DA LECAMPO UFPR-SETOR LITORAL.....	5
O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NA LUTA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	20
DESAFIOS DO PRONERA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS ASSENTADOS/AS DA REFORMA AGRÁRIA	25
AÇÃO ESCOLA DA TERRA NA UFBA: PERSCRUTANDO TEORIAS PEDAGÓGICAS EM PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	26
A ADMISSÃO DE ALUNOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRR EM TEMPOS DE PANDEMIA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO MODELO EMERGENCIAL ADOTADO PARA O LEDUCARR.....	42
POLÍTICAS PÚBLICAS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM PAUTA NO III FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA AMAZÔNIA	54
ENSINO MÉDIO NO CAMPO EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	69
FUNDEF – FUNDEB E FUNDEB PERMANENTE – MUDANÇAS NAS IMPLANTAÇÕES E VALORES APLICADOS NO CAQI	74
ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MONTE SANTO-BA	85
O PROCESSO DE (TRANS) FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA O CAMPO	100
UM PROFESSOR QUE SEJA PARA O CAMPO: A SUA TÃO NECESSÁRIA (TRANS) FORMAÇÃO.....	101
TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE: NOVAS PRÁTICAS VALORIZANDO OS SABERES DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO.....	104
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA NA UFSCAR	109
O AGRONEGÓCIO E A RELAÇÃO DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO EM GOIÁS 2000 A 2015.....	120
O PROCESSO DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS: REFLEXÕES SOBRE O FECHAMENTO DAS ESCOLAS/SALAS MULTISSERIADAS.....	133
A IMPORTÂNCIA DA LEGISLAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE ALGUNS ELEMENTOS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	145

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA FERRAMENTA NA BUSCA DE MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	159
CONTRIBUIÇÕES PARA ESTUDOS SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO NO CAMPO: o legado histórico pedagógico de Demerval Saviani.	171
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SIGNIFICADOS DE SABERES.....	187
EDUCAÇÃO DO CAMPO: SABERES E REFLEXÕES.....	199
EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: VALORIZAÇÃO DOS SABERES E FAZERES QUE EMERGEM DO CONTEXTO RURAL	209
AGROECOLOGIA ESCOLAR NA EMEB LEONOR MENDES DE BARROS: DAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS ÀS LIMITAÇÕES INSTITUCIONAIS	211
SALAS MULTISSERIADAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE INDAIABIRA/MG	216
EDUCAÇÃO NO CAMPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PÓS-PANDEMIA	232

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: 1. Educação no Campo: Movimentos Sociais

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA: A EXPERIÊNCIA DA TURMA ALBERT EINSTEIN DA LECAMPO UFPR-SETOR LITORAL

Camila Campos de Lara Jakimiu

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: camilajakimiu@ufpr.br

RESUMO: O objetivo geral do artigo é evidenciar as características da Turma Albert Einstein do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral, que esteve localizada em um território camponês lócus da Pedagogia do Movimento Sem Terra, composto pelo Assentamento Contestado e pela Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), no município da Lapa-PR. E como objetivos específicos: a) apontar a influência da Pedagogia do Movimento Sem Terra nos processos educativos da turma; e, b) descrever os processos que constituíram a organização cotidiana da turma. O estudo adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência a da Geografia Agrária, mais especificamente o eixo temático da Educação do Campo, com realização de trabalho de campo utilizando a técnica da observação participante. Do estudo realizado foi possível identificar que a Pedagogia do Movimento Sem Terra inerente ao território que abrange o Assentamento Contestado e a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) produziram influências na formação pedagógica e política dos estudantes da turma Albert Einstein da Lecampo UFPR-Setor Litoral, tendo em vista que o MST faz da escola um espaço de vida que recupera a dimensão cultural dos povos do campo, materializado pela práxis da Agroecologia e do Trabalho Ontológico.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Educação do Campo; Turma Albert Einstein; Pedagogia do Movimento Sem Terra; Assentamento Contestado; Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



INTRODUÇÃO

Parte-se do princípio que a turma Albert Einstein¹ da Lecampo possui características que a tornaram específica, principalmente pelo local onde os estudantes e educadores realizaram parte da Pedagogia da Alternância, isto é, o Tempo Universidade. Materializado em um território camponês que foi construído coletivamente pelas famílias e trabalhadores(as) articulados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): o Assentamento Contestado e a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), no município da Lapa, estado do Paraná.

Ressalta-se como conceito basilar o de Pedagogia do Movimento Sem Terra, que orienta a proposta formativa deste lócus, juntamente com os fundamentos da Agroecologia e do Trabalho Ontológico, princípios educativos de formação humana importantes para a autogestão coletiva deste território onde a turma se inseriu.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra produziu influências nos processos formativos da turma, a partir da inserção de tempos e espaços educativos específicos, que se somou à proposta do Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2015), que foram estruturantes para a formação da consciência de classe dos estudantes.

O objetivo geral do artigo é evidenciar as características da Turma Albert Einstein do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR-Setor Litoral, que esteve localizada em um território camponês lócus da Pedagogia do Movimento Sem Terra, composto pelo Assentamento Contestado e pela Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA). E como objetivos específicos: a) apontar a influência da Pedagogia do Movimento Sem Terra nos processos educativos da turma; e, b) descrever os processos que constituíram a organização cotidiana da turma.

Importante destacar que o Tempo Universidade foi a maneira encontrada para olhar os processos e ouvir os sujeitos interlocutores, devido a existência de um espaço físico para acompanhar as atividades realizadas e as concepções formativas. Ao entender também que o Tempo Comunidade é realizado por cada estudante em seu local de vida,

¹ A turma formou-se em 2019.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



existe uma dificuldade maior de inserção em cada local, onde a melhor forma de compreendê-lo foi por meio dos diálogos realizados no próprio TU.

Considerando que a produção da pesquisa deve “partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54) o estudo adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência a da Geografia Agrária, mais especificamente o eixo temático da Educação do Campo.

A técnica de investigação que se realizou nos trabalhos de campo foi a observação participante, a qual no entendimento de Minayo (2008, p. 273), consiste em uma “estratégia e um método para compreensão da realidade e dos fenômenos onde o pesquisador é um observador que participa de uma situação social e tem relação direta com seus interlocutores”.

Do estudo realizado foi possível identificar que a Pedagogia do Movimento Sem Terra inerente ao território que abrange o Assentamento Contestado e a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA) produziram influências na formação pedagógica e política dos estudantes da turma Albert Einstein da Lecampo UFPR-Setor Litoral, tendo em vista que o MST faz da escola um espaço de vida que recupera a dimensão cultural dos povos do campo, materializado pela práxis da Agroecologia e do Trabalho Ontológico.

A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO SEM TERRA NA ESCOLA LATINO-AMERICANA DE AGROECOLOGIA (ELAA) E ASSENTAMENTO CONTESTADO

A organicidade da turma foi atravessada pela lógica da Pedagogia do Movimento Sem Terra, com as inserções dos estudantes nos Núcleos de Base^{II} e nos diferentes Tempos Educativos que são parte deste território – composto pelo assentamento e pela escola – que influenciaram nos processos formativos da turma.

^{II} Núcleo de Base é a maior instância organizativa dos movimentos sociais da Via Campesina, como o MST, fundamental nos processos de autogestão da coletividade.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



A turma Albert Einstein foi criada formalmente no final do ano de 2014 no processo de resistência obtido pelos grupos de professores envolvidos e surgiu em parceria com a Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), onde foi realizada uma etapa preparatória para que os futuros estudantes pudessem aprofundar seus conhecimentos para o vestibular da UFPR-Sector Litoral. Desta forma, a turma iniciou formalmente a primeira etapa no primeiro semestre de 2015. Para a coordenadora pedagógica da Escola Latina:

O projeto do curso é aprovado, mas que jeito começar o curso sem a experiência da educação, então a universidade convida o setor de educação do MST pra dialogar, o setor assume junto com o litoral e ao assumir o setor de educação do MST chama a Escola Latina para uma reunião, mas isso com o projeto já aprovado, então a gente não ajudou a construir o primeiro projeto da licenciatura. E como a escola tinha a agroecologia como foco a avaliação do setor de educação do MST falou que nesse momento quem teria que participar da experiência era a Escola Latina, que tem a agroecologia como foco, e também por não estar tão longe do litoral. Então tínhamos um curso inteiro para organizar. A Escola Latina chega antes de chegar os primeiros educadores do curso, aí depois do edital vêm os primeiros professores e por aí vai. Então nós chegamos antes pra fazer uma etapa preparatória na escola, em diálogo com eles, tudo muito novo e em construção. Por isso que se tem a turma da Lapa, para o curso ter esse vínculo com os movimentos sociais, para ter uma escola que tivesse essa experimentação metodológica de acompanhamento por alternância (Entrevista Saturno, 2017).

Portanto, a turma se consolida na Escola Latina pelo fato dela já ter experiências com a Pedagogia da Alternância, isto é, uma metodologia onde os estudantes estão inseridos em dois espaços de aprendizagem: O Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. No Tempo Universidade os estudantes constroem e sistematizam saberes junto aos educadores e demais sujeitos da Escola Latina, e, no Tempo Comunidade eles ressignificam os saberes que foram construídos no coletivo com sua comunidade, família e na sua propriedade, seja ela um assentamento, um sítio, um acampamento, entre outros territórios de vida.

Também pelo fato de a Escola ser um centro de formação em agroecologia, com o curso de tecnólogo em Agroecologia, vinculados ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como uma forma de vida que vem sendo consolidada no Assentamento Contestado, com as famílias

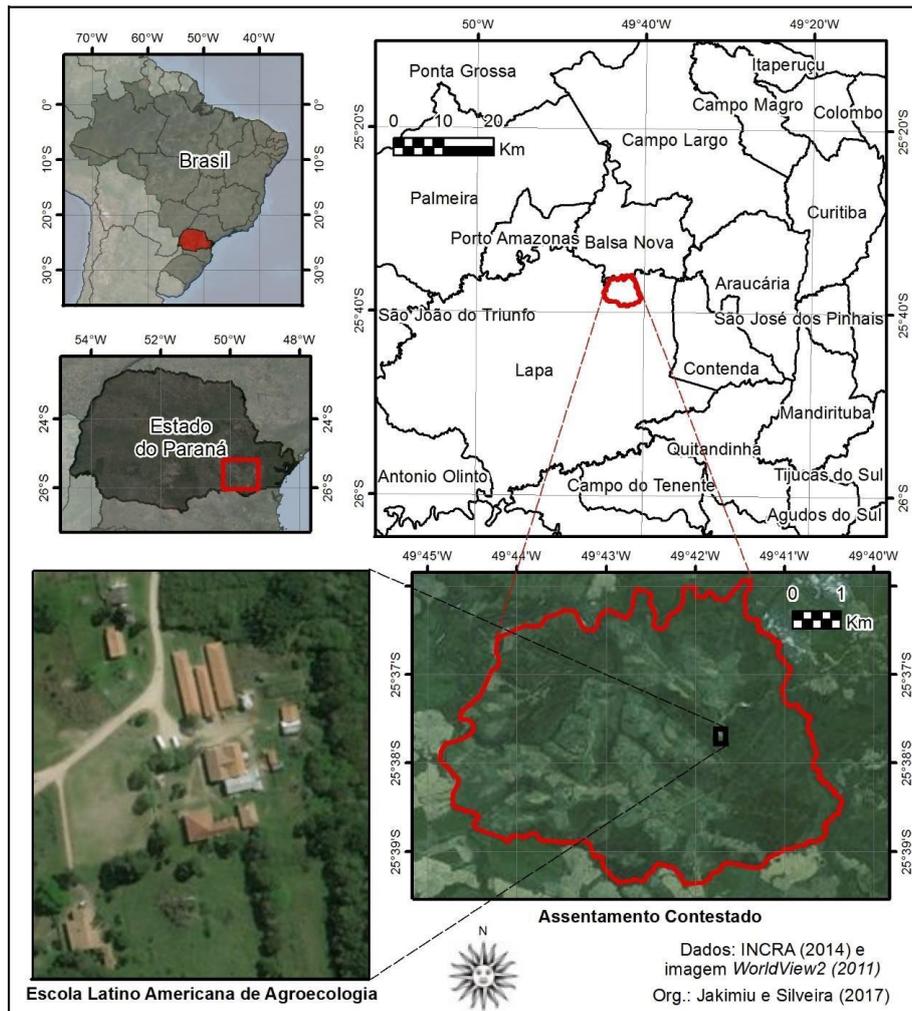
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”
19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



fazendo a transição da produção convencional para a produção agroecológica. Há também o vínculo forte com os movimentos sociais, sobretudo o MST e outros movimentos da Via Campesina, constituindo um determinado perfil para a turma.

MAPA 1 - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA TURMA ALBERT EINSTEIN



FONTE: Inkra (2014) E Worldview2 (2011). ORG. Jakimiu e Silveira (2017).

A turma materializou o Tempo Universidade em um Assentamento^{III}, isto é, no campo, o que é também outra especificidade, contida inclusive no PPC, pois a formação

^{III} A história do Assentamento Contestado inicia no dia 7 de fevereiro de 1999, quando 52 famílias organizadas ocuparam as terras da Fazenda Santa Amélia, uma área do regime de sesmarias do Brasil Colonial e Imperial localizada no município da Lapa-PR. No Assentamento existe uma área reservada ao uso coletivo, que são as instalações da Sede da Cooperativa Terra Livre bem como da Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA). Também compõe o assentamento os trabalhadores que moram no

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



de educadores do campo se consolidou de fato no campo, em um espaço vivido dos estudantes. Lócus de vida de alguns que moravam no assentamento, ou na zona rural da Lapa, bem como de outros que eram de outros estados, mas se reconheceram quando chegaram naquele território, pois no assentamento haviam agroflorestas mantidas pelos trabalhadores da escola e alunos de outros cursos, famílias vivendo e produzindo. Entende-se este fato como algo positivo que colaborou para valorizar o saber camponês e a apropriação do conhecimento produzido e grafado com e na terra, como apontou um estudante:

Por ele (o curso) ser fora da universidade, ele pertence a universidade, mas está no campo, dentro de um assentamento. Desmistifica aquela ideia que a universidade só existe naqueles prédios no centro da cidade. É o movimento do conhecimento vir até a gente, os camponeses, e não a gente ir até o conhecimento. E isso que eu acho que é uma das propostas mais bacanas aqui, porque as pessoas talvez não teriam oportunidade de estudar se tivessem que ir morar na cidade, por exemplo (Entrevista Bromélia, 2017, grifos da autora).

Entende-se aqui a Pedagogia do Movimento Sem Terra em Caldart (2003, p. 51), que ressalta que o MST traz inúmeras lições pedagógicas próprias do cotidiano, das lutas e da sua organicidade enquanto movimento social. Para a autora, o MST possui duas grandes tarefas que foram definidas ao longo da sua história: 1) Ajudar a acabar com o latifúndio, tornando socialmente produtivas as terras do país; e, 2) Ajudar a humanizar as pessoas, formando seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro.

A segunda tarefa evidencia a dimensão educativa do movimento social que se divide em três focos principais: O resgate da dignidade de famílias que voltam a ter raiz e projeto; A construção de uma identidade coletiva, a identidade de Sem Terra; e, a construção de um projeto educativo que combina escolarização com a formação humana e capacitação de militantes.

centro comunitário que contribuem na cooperativa e no complexo de escolas (Escola Latino-Americana de Agroecologia, Escola Municipal do Campo Contestado e Colégio Estadual do Campo Contestado).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



O MST tem uma Pedagogia, quer dizer, tem uma práxis (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta Pedagogia é o próprio movimento que junta diversas Pedagogias e de modo especial junta a Pedagogia da luta social com a Pedagogia da terra e a Pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto e no movimento da história (CALDART, 2003, p. 51-52).

Dessa forma, o MST sendo um sujeito pedagógico (CALDART, 2003) permitiu que os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Turma Albert Einstein, estando em um território que surgiu com o MST, pudessem construir processos de autonomia a partir dos espaços nos quais que se inseriram, participando da educação formal, não formal e informal, que estão inscritas nesta Pedagogia.

De acordo com Gohn (2011, p. 334) a educação não se resume à educação escolar, mas há também produção de saberes e aprendizados obtidos em outros espaços denominados de educação não formal e informal. Para a autora existe um caráter educativo nas práticas que se desenvolvem no ato de participar dos movimentos sociais, tendo em vista que eles são fontes geradoras de saberes. Há neste sentido, duas formas de se pensar a relação movimento social e educação: 1) Na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e 2) No interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.

Entende-se que os estudantes da turma Albert Einstein do curso de Licenciatura em Educação do Campo materializaram estas duas dimensões. Primeiro pelo fato que estavam inseridos em um território construído e organizado pelo movimento social (MST) – interação direta entre movimento social e instituição educacional – e segundo, pelo fato de muitos estudantes pertencerem a movimentos sociais camponeses e aprenderem a partir deles inúmeras lições pedagógicas de caráter político-social e, da mesma forma, outros estudantes que não pertenciam a nenhum movimento, puderam conhecer e ressignificar suas práticas quando em contato com a Pedagogia do Movimento Sem Terra, presente neste território.

A ORGANIZAÇÃO COTIDIANA DA TURMA

Os estudantes da turma alojavam-se no assentamento durante o Tempo Universidade, que é o período das aulas e das atividades coletivas. Para tanto, existia um espaço de uso coletivo que abrangia a estrutura de alojamento e o refeitório que foram construídos antes da existência do curso, isto é, estruturas físicas e pedagógicas de caráter popular que foram feitas de forma coletiva entre as famílias do assentamento, entendendo o trabalho como princípio de totalidade, que sustenta um projeto de formação que não separa o ser humano da natureza.

O espaço do refeitório era onde os estudantes faziam todas as refeições (café da manhã, almoço, café da tarde e janta) e também algumas confraternizações. No espaço da cozinha, eles preparavam os alimentos, lavavam as louças e organizavam após o uso. Ambos eram espaços de uso coletivo, onde os sujeitos se revezavam para cuidar da organização durante os períodos da manhã, da tarde e da noite.

O espaço dos alojamentos contava com 9 quartos onde os estudantes dormiam durante a etapa. Cada quarto possuía cerca de 5 camas beliche e armários para que pudessem guardar seus pertences. A organização do quarto era de responsabilidade dos estudantes durante a etapa e, ao final dela, eles lavavam e secavam as cobertas e lençóis utilizados para devolver à Escola Latina. A cada etapa, os estudantes trocavam de quartos e dividiam-se internamente.

FIGURA 3 - REFEITÓRIO



FONTE: Acervo da autora (2017).

FIGURA 4 - ALOJAMENTO



FONTE: Acervo da autora (2017).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Os estudantes quando estavam em etapa deviam se inserir nos espaços organizativos do assentamento, sendo o principal deles a Escola Latina. Eles e elas eram responsáveis pelo funcionamento coletivo da escola, propiciando uma vivência da coletividade que contribuiu para seu processo de formação.

A maior instância organizativa do MST são os Núcleos de Base (NB's). Dessa forma, o Assentamento Contestado possuía núcleos de base pois faz parte da organização dos Movimentos da Via Campesina. Compreendendo esta organicidade, a turma Albert Einstein também foi dividida em núcleos de base, que possui como objetivos:

- 1) Garantir o exercício da democracia direta através da participação individual e coletiva;
- 2) Garantir o acompanhamento de cada membro do NB e estabelecer o cuidado de cada um de seus integrantes; buscando o bem estar na vivência coletiva;
- 3) Estudar, debater, propor e avaliar o processo organizativo da coletividade;
- 4) Executar a gestão compartilhada das turmas, do curso e da ELAA;
- 5) Estudo, sistematização do aprendizado e leituras;
- 6) Definir dentre seus integrantes aqueles que comporão as respectivas Equipes e Coordenação da Turma considerando a participação de todos e a relação de gênero (PROMET, 2017, n.p.).

Na Turma Albert Einstein em cada início de etapa os estudantes formavam três Núcleos de Base, o que permitiu que em cada etapa os mesmos pudessem conviver e tecer relações com todos os integrantes da turma. Havia uma organização entre os sujeitos e a escolha de um nome que fizesse referência às lutas dos movimentos sociais ou a algum elemento histórico que incorporasse a dimensão do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

QUADRO 1 - GRITOS DE ORDEM DOS NBs

Núcleo de base	Grito de ordem
Marighella	Não se faz Revolução, sem fúria na mão, sem justiça não há paz, isso é escravidão.
Ñemoyãndu	Ñemoyãndu aqui se faz presente, formando educadores na luta permanente.
Rosa Luxemburgo	Rosa Luxemburgo, mulher guerrilheira, estamos nessa luta, seguindo sua bandeira.
Ciranda Curupira	Ciranda Curupira é a vida em defesa, ensina as crianças defender a natureza.
Escola Latino-Americana de Agroecologia	Estudo, Trabalho, Luta e Valentia é a Escola Latina de Agroecologia.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Turma Albert Einstein	Albert Einstein: Com luta, ciência e educação, buscando conhecimento para fazer revolução.
Educadores-Maria Aragão	Marias, Marias, Maria Aragão, na luta por justiça, saúde e educação.
Brigada Chico Mendes	Chico Mendes e os povos da floresta, na luta dia-a-dia construindo socialismo e a Agroecologia.

FONTE: Elaboração da autora a partir dos registros no diário de campo (2017).

Dentro de cada Núcleo de Base existiam as Equipes de Trabalho, isto é, os componentes do Núcleo se dividiam para exercer determinados tipos de tarefa. As Equipes de Trabalho eram cinco: Relatoria e Memória; Comunicação, Cultura e Arte; Saúde e Higiene; Esporte e Lazer e Relações Humanas.

Além dos Núcleos de base e das Equipes de Trabalho inseridas em cada Núcleo, existiam os Setores de Trabalho. Estes eram uma forma de dividir as tarefas dentro da escola e dos cursos, com o objetivo de executar os serviços necessários à coletividade. Em cada etapa do Tempo Universidade (TU), os estudantes contribuía em um Setor de Trabalho, havendo sempre uma troca de setor nas diferentes etapas, possibilitando que todos os estudantes durante a realização do curso pudessem contribuir em todos os setores da escola, compreendendo de maneira mais abrangente a sua organização. Para um estudante da turma, os setores de trabalho são entendidos como um “trabalho socialmente útil, onde o educando da Turma ajuda a manter a vida da escola. É em torno de uma hora por dia de contribuição na escola, e tem diferentes horários pra fazer isso, quem faz de manhã não precisa fazer de tarde e assim por diante” (Entrevista Violeta, 2017).

Os estudantes da turma participavam de diferentes Tempos Educativos durante o Tempo Universidade. Estes tempos tinham como objetivo “contribuir na formação e organização dos sujeitos inseridos no projeto da escola e do curso, possibilitando assim a vivência da auto-organização, do trabalho, das relações humanas e do estudo” (PROMET, 2017, s/p).

Assim como os setores e frentes de trabalho, os Tempos Educativos eram importantes espaços de construção coletiva que tornavam a escola um espaço construído e mantido pelo protagonismo dos próprios estudantes.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”
19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



QUADRO 2 - TEMPOS EDUCATIVOS DA TURMA ALBERT EINSTEIN

Tempo Educativo	Descrição
Tempo Formatura	É um tempo diário da escola “destinado a conferência das presenças por Núcleos de Base, informes gerais, momento da mística, e ocorre antesdo Tempo Aula. É o momento de fortalecer a identidade camponesa nos cursos” (PROMET, 2017, s.p.).
Tempo Aula	“é um tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares do curso, que segue o cronograma planejado no início de cada etapa” (PROMET, 2017, s.p.).
Tempo Trabalho	“tem o objetivo de olhar para a totalidade do trabalho na escola e fora dela, este é definido, planejado e executado coletivamente de acordo com o plano de atividades da ELAA. É o tempo onde os educandos da Turma colaboram nos setores de trabalho” (PROMET, 2017, s.p.).
Tempo Círculo de Cultura	É “destinado ao desenvolvimento da arte, música, dança, poesia, do teatro, entre outros. Resgata-se neste tempo diversas expressões da cultura popular relacionada a identidade camponesa” (PROMET, 2017, s.p.).
Tempo Equipe	É “destinado ao planejamento nas equipes para o desenvolvimento da etapa (Relatoria e Memória, Comunicação Cultura e Arte, Saúde e Higiene, Esporte e Lazer, Relações Humanas)” (PROMET, 2017, s.p.).
Tempo CNBT	É “destinado a reunião dos Coordenadores(as) dos Núcleos de Base da Turma, para planejamento e condução da gestão do processo político e pedagógico do curso, com o acompanhamento da Coordenação da Escola” (PROMET, 2017, s.p.).
Tempo Organização Pessoal	É “destinado à organização individual de cada sujeito durante o dia, é o momento onde os educandos da turma podem realizar suas demandas pessoais, como lavagem de roupas, descanso, etc” (PROMET, 2017, s.p.).
Tempo Noite Cultural	É “destinado à vivência coletiva de manifestações culturais, apresentações, dança, música, que integrem o coletivo da escola e o assentamento, um exemplo é a participação em manifestações, marchas e atos políticos” (PROMET, 2017, s.p.).
Tempo Estudo, Leitura e Organização dos PA's	É “destinado para que os educandos do curso organizem o projeto de pesquisa, realizem leituras e dialoguem com os educadores mediadores/orientadores do curso, a partir da ênfase de seus projetos de aprendizagem” (PROMET, 2017, s.p.).
Tempo Comunidade	“possibilita o encontro da teoria com a prática, onde os educandos do curso participam de atividades da militância e convivência familiar. É o momento de continuidade do estudo e reflexão do Tempo Escola” (PROMET, 2017, s.p.).

FONTE: PROMET (2017).

Considerando a organização da turma no âmbito da Escola e do Assentamento, pode-se dizer que este território possuía um projeto emancipatório de formação humana que buscava construir um coletivo autônomo a partir dos princípios da autogestão. Dessa forma, dois princípios materializados neste lócus que influenciaram nos processos educativos dos estudantes da turma foram a Agroecologia e o Trabalho Ontológico.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Na turma Albert Einstein a Agroecologia era entendida como uma ciência e um modo de vida que permeava os módulos e os espaços de aprendizagem do curso, ou seja, na formação por área de conhecimento em Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e na própria vida das famílias do assentamento.

Entende-se a Agroecologia como um modo de vida que valoriza os saberes dos camponeses e dos povos originários, incorporando “princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF, 2002, p. 42).

Para Altieri (2004) a Agroecologia é uma forma de orientar e conquistar a autonomia camponesa de maneira saudável, a partir do aproveitamento das potencialidades dos sistemas agrícolas desde uma perspectiva social, econômica e ecológica. Visando o mínimo impacto ambiental, a redução da pobreza e atendendo às necessidades sociais dos povos do campo. Pois a crise agrícola-ecológica existente é resultado do fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento convencional, que não foi capaz de resolver o problema da fome, da desnutrição e das questões ambientais.

Outro princípio educativo materializado neste território é o Trabalho Ontológico. Para Marx (2013, p. 255) o trabalho é um “processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”, isto é, onde ser humano não se separa da natureza, pois ele mesmo é natureza. Para o autor, o trabalho é uma atividade tipicamente humana, o que nos diferencia dos animais, pois implica a existência de uma ideia que se efetiva para alcançar um fim desejado, ou seja, há uma idealização do resultado final antes da ação. Neste sentido, não existe ser social sem o trabalho, pois é a partir dele que os sujeitos transformam a natureza em bens materiais necessários à existência humana, ou seja, o trabalho é uma forma de humanização dos sujeitos. No entanto, quando não há o controle dos meios de produção por parte dos homens, o que se produz é trabalho alienado.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra a partir de ações concretas no assentamento e na escola materializou esta concepção marxista de trabalho, entendendo-o como socialmente necessário no sentido ontológico, vital para a reprodução da vida dos sujeitos. Na Proposta Metodológica da Etapa V do curso de licenciatura, esta perspectiva ficou evidenciada:

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



O Trabalho também é pensado na totalidade deste território que a escola se encontra, e, partindo das necessidades da comunidade, o trabalho que denominamos de socialmente necessário tem como objetivo extrapolar os limites do trabalho desenvolvido para manutenção deste coletivo na escola, ou seja, este trabalho como princípio educativo proporciona a integração da escola com a comunidade e vice e versa, através desta atividade prática o trabalho que possibilita ao ser humano se transformar e transformar o meio que vive (PROMET, 2017, s.p.).

Para Arroyo (2010, p. 41) o ser humano se produz produzindo, visto que não há como separar o ato de produzir bens com o de produzir a nós mesmos. O autor ressalta que o trabalho constitui o ser humano e o conhecimento acumulado ao longo da história tem sua origem dele, onde “o trabalho, a forma de produzir a vida, é que vai exigir conhecer a natureza, conhecer a sociedade, produzir cultura, convívios e até conflitos. E deste processo (o trabalho) que vai surgir o conhecimento, a ciência, os valores, as civilizações, etc”, sendo, portanto, uma matriz formadora dos indivíduos e das sociedades.

Esta dimensão ficou evidenciada nos processos formativos nos quais a turma se inseriu, onde ocorreu a integração com a comunidade, com os outros cursos e com os demais sujeitos da Escola Latina por meio do trabalho, contribuindo para produzir ideias, saberes e conhecimentos que se construíram fora do espaço da sala de aula, os quais tiveram estreita relação com as formas de produção material da existência.

Menezes Neto (2009) ressalta que existe outro modelo que vem sendo defendido e praticado pelos movimentos sociais em contraponto à educação bancária, que envolve pensar uma formação humana totalizante, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho. Ou seja, um processo de formação que transforma a natureza para o bem estar dos sujeitos. Por isso, o trabalho humano na perspectiva dos movimentos apresenta outro significado, é um princípio educativo e pedagógico onde

...a educação camponesa deve, pelo trabalho humano, formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que, desta maneira, possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital (MENEZES NETO, 2009, p. 26).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Portanto, o princípio do Trabalho Ontológico foi matriz formadora para os estudantes da turma Albert Einstein, os quais puderam aprender que “quando o ser humano é inserido em formas diferentes de trabalho, ele se modifica em tudo, se torna um ser humano diferente” (ARROYO, 2010, p. 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior influência da Pedagogia do Movimento Sem Terra nos processos formativos da Turma Albert Einstein da Lecampo UFPR-Setor Litoral, foi à tarefa que este território colocou para a turma de assumir-se, no sentido atribuído por Freire (2015).

A partir das inserções nos Núcleos de Base e nos Tempos Educativos que são parte desta pedagogia, os estudantes tiveram autonomia para participar ativamente dos processos de gestão da escola e do curso, tornando-se “ser social, histórico, ser pensante, comunicante, transformador, criador” (FREIRE, 2015, p. 42).

Ao entender a educação como totalidade, fundamentando-se na Agroecologia e no Trabalho Ontológico enquanto princípios educativos, este território produziu influências pedagógicas e políticas relevantes durante o Tempo Universidade (TU) da turma, fortalecendo um projeto de sociedade e de educação que valoriza os saberes e a autonomia dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In. Miranda, Sônia Guariza; Schwendler, Sônia Fátima. (Orgs.). **Educação do campo em movimento**: Teoria e Prática. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. Revista Educação Popular, Uberlândia, v.6, p. 51-62, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Movimento Sem Terra**: lições de Pedagogia. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 20 mai. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. v.16, n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2017.

LEFF, Enrique. **Agroecologia e saber ambiental**. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital; tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENEZES NETO, Antonio Júlio. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.).

Educação do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção: Caminhos da Educação do Campo, n. 1), 2009.

MINAYO, M. Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Nova proposta). Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, 2015. Disponível em:

<<http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>> Acesso em 10 jan. 2017.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: 1. Educação no Campo: Movimentos Sociais

O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NA LUTA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Palavras-chave: Movimentos sociais, educação do campo, legislação educacional.

Vanderlei Amboni

Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí

vanderlei.amboni@unespar.edu.br

Introdução

Na vida social, homens e mulheres fazem sua história em condições dadas e encontradas pela realidade existencial. Nela há uma forma de educação presente ao mundo social. Vieira Pinto (1987, p. 17) diz-nos: “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. Nesta perspectiva, os sujeitos do campo, nos idos de 1990 se mobilizam em organizam-se para conquistar a educação do campo como uma identidade educacional que os representam.

Neste texto, nosso objeto é o *Movimento por uma Educação Básica do Campo*, cuja expressão social consagrou as lutas dos povos do campo para um projeto de educação que ressignificasse o campo em seus valores culturais e de trabalho como elo educacional. Para esse fim, o método de investigação partirá dos Cadernos que o *Movimento por uma Educação Básica do Campo* produziu na conquista da educação do campo, cujo objetivo é compreender a luta social e os interesses manifestos na proposta da educação do campo, sob o qual os homens e as mulheres do campo puseram em movimento a partir da

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



aprovação da LDB 9.294/96, que assegurou uma unidade educacional na diversidade dos povos do campo.

A unidade na luta social pela educação do campo

O movimento do Movimento por uma Educação Básica do Campo despontou como uma unidade de ação para os movimentos sociais do campo na luta por escola do campo como política pública, mas com currículo e método também aplicado ao campo e o ensino seja vinculado ao trabalho e esteja em estreita relação com o como eles produzem a vida material. Este elo foi fortalecido com os educadores do MST. Com efeito, Eagleton (2011, p. 6) assevera que “toda batalha política importante é, entre outras coisas, uma batalha de ideias”. E a educação do campo, na sua luta diária é uma batalha política que precisa ser afirmada, assim como a luta diária pela vida, o ato de comer, beber e vestir-se são imprescindíveis aos homens e mulheres na reprodução social.

Na batalha de ideias, é lançado a *Coleção Por Uma Educação Básica do Campo*, cujo volume 1 traz a memória dos debates propostos pelos Movimentos, com o título: *Por uma educação básica do campo*. Em 1999 traz o volume 2, *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo* apresenta textos de Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. No volume 3, de 2000, *Projeto popular e escolas do campo* traz textos de César Benjamin e Roseli Salette Caldart. O volume 4, de 2002, *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*, tem texto de Roseli Salette Caldart, Mônica Castagna Molina, Bernardo Mançano Fernandes e Rosa Helena Dias da Silva. Traz também três anexos: 1. Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo: objetivos e programação. 2. Educação do Campo e Educação Indígena: duas lutas irmãs e Carta Compromisso do Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários do CIMI/ANE, 2002. 3. Ser Educador do Povo do Campo. No volume 5, de 2004, traz as *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo*, com textos de Roseli Salette Caldart, Bernardo Mançano Fernandes, Mônica Castagna Molina e Miguel G. Arroyo. O volume 6 trata do *Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo - 1º Encontro do Pronera na região Sudeste*. Por fim, o volume 7, de 2008, *Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação*, que apresenta textos de César José de

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Oliveira, Clarice Aparecida dos Santos, Mônica Castagna Molina, Clarice Seixas Duarte, Bernardo Mançano Fernandes, Roseli Salete Caldart, Fernando Michelotti. As ações desencadeadas nesta batalha de ideias, a educação do campo se afirma no projeto nacional, mas a simples conquista não assegura a qualidade da educação.

A materialidade da educação do campo como proposta pelos movimentos sociais é uma proposta que se efetiva nas suas áreas de influência e se consolida como escola contra hegemônica ao capital. Por ser uma educação conquistada nas lutas sociais, sua natureza e interesse está conectada aos povos que a conquistaram e dão materialidade ao projeto proposto, cuja essência é uma formação escolar ligada aos estilos de vida e trabalho presentes nas áreas das florestas, águas e campo, pois trazem uma cultura e um modo de vida distintos entre si e entre eles e os espaços urbanos. Neste processo, se constroem e se reproduz material e culturalmente, cujo elo é a terra, que é objeto de disputa entre capital e trabalho, mas presença do agronegócio compromete o desenvolvimento socioambiental dos povos que habitam as florestas, campos e águas. Por isso, Ribeiro (2015, p. 81) reflete que “a educação do campo não se orienta por um modelo acabado, definido de fora, mas constrói-se na luta pela reforma agrária ou pela terra de trabalho, sem a qual é impossível materializar essa educação do campo. [...]”, pois o Brasil é um país diverso culturalmente. Sua dimensão continental e formação social trazem o latifúndio em sua origem e continuidade, cuja materialidade Paulo Mercadante o resume com duas categorias: conciliação e conservação. Isto são palavras-chave para se compreender o Brasil e não ter ilusões constitucionais.

Por isso, é imprescindível quebrar o paradigma da supremacia do urbano sobre o rural e desconstruir as desigualdades na oferta educacional entre cidade e campo. Na luta pela vida se garante o direito a educação no campo para os povos do campo nas suas diversas centralidades e modos de produzir a vida material. Mas é uma educação no campo dentro dos marcos da educação do campo, cuja natureza e resposta são dadas pelos próprios sujeitos que habitam os campos. Com efeito, Arroyo (2006, p. 104) diz-nos:

A escola traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições, de Fundeb, de Fundef, nem sequer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo.

Neste sentido, Arroyo reflete que a educação do campo é uma construção histórica dos povos marginalizados educacionalmente por um sistema social baseado em desigualdades sociais e força material proveniente da ausência do Estado na promoção da formação dos homens que habitam os campos, florestas e águas. Portanto, só com a luta e, de forma permanente, se garante a escola no campo nos marcos da educação do campo.

Nesta perspectiva, a educação, como ponto de partida dos camponeses, é uma educação que vincula o homem a terra, que traduz a formação da juventude do campo no campo, pois os interesses dos grupos sociais que tem o campo como lugar de residência e trabalho, busca conquistar a escola no campo como local de formação escolar aos seus. Por isso, a educação do campo despontou como um Movimento dentro dos movimentos sociais, que foi denominado de Movimento por uma Educação Básica do Campo.

Nesta perspectiva, Vendramini (2007, p. 123) assevera que:

[...] a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa de políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições de sobrevivência de todos.

Na emergência da educação do campo, os movimentos sociais formam uma frente hegemônica como política de ação na defesa de seus interesses e, com isso, conseguem fazer frente, mesmo que de maneira tímida, aos interesses do capital no campo. Há, portanto, uma relação de conflito e a força dos movimentos sociais vêm precisamente de sua auto-organização como força política, pois sabem o que querem, como querem e para que querem.

Nesta perspectiva o movimento histórico realizado pelo *Movimento Por uma Educação Básica do Campo* a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, que assegurou aos povos do campo uma educação que associa trabalho e educação na materialidade da escola do campo, possibilitando à mesma um processo de alternância, com um calendário escolar que atenda a sazonalidade da produção com a educação. Nela está presente as reflexões sobre a educação do campo nos marcos dos movimentos sociais do campo, que

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



são imprescindíveis para dar visibilidade à luta e organização da escola pública do campo, cuja natureza reflete o direito dos homens e mulheres terem a escola no local onde habitam. É uma escola que se torna espaço de vida na comunidade, onde há uma diversidade de sujeitos que a ocupam com fins pedagógicos, mas formam uma coletividade na defesa de seus interesses por uma escola que ressignificam os valores e a cultura dos povos que habitam os campos.

Conclusão

O estudo traz reflexões sobre o *Movimento por uma Educação Básica do Campo* em sua luta organizada por escola do campo nos marcos das políticas públicas, cuja base de referência seja o campo ressignificado. Entende o *Movimento* que não basta ter escolas no campo. É preciso ter escolas com educação do campo, que materializa no elo ensino, cultura, trabalho e sociabilidade dos sujeitos do campo.

Há, portanto, uma lógica nesta luta social, pois os polos de desenvolvimento do campo se conflitam entre agronegócio e agricultura camponesa e a educação do campo se apresenta campo da resistência, onde os sujeitos do campo ressignificam seu modo de produção e cultura campesina no processo produção da vida material.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103- 116.

EAGLETON, T. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. Educação e pesquisa, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./març. 2015.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Vol. 27, nº 72. Campinas, Cad. Cedes, 2007.

VIEIRA PINTO, Á. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo. Editora Cortez, 1987.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



DESAFIOS DO PRONERA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS/AS ASSENTADOS/AS DA REFORMA AGRÁRIA

A presente pesquisa é parte da tese em andamento junto a Faculdade de Educação da Unicamp e tem por objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, uma política pública de educação para os assentados da reforma agrária. Buscamos perceber o significado político e social da formação técnica de nível médio para as comunidades assentadas do norte do estado do Espírito Santo. Buscamos perceber os motivos aos quais esta política educacional não tem pactuado novas ofertas por meio do Incra. Utilizamos o método qualitativo para análise dos dados, pois as bases de coletas dar-se-ão por meio de entrevistas semiestruturadas a partir das técnicas utilizadas pela história do tempo presente. A sustentação teórica é embasada nos conceitos de Experiência e Cultura de Raymond Williams (1989) e E. P. Thompson (1981; 1998; 2002), os estudos sobre Trabalho de Eric Hobsbawam (2015) e Márcia Leite (1994), os estudos sobre Educação do Campo a partir de Miguel Arroyo (2004) e Roseli Caldart (2004), os estudos sobre a Pedagogia da Alternância a partir de Paolo Nosella (2012) e os estudos sobre o Pronera a partir de Mônica Molina (2003; 2014). Além da análise das dissertações e teses sobre O Pronera e a Pedagogia da Alternância no Brasil, extraídas do banco de dissertações e teses da Capes, Unicamp e Ufes. A pesquisa encontra-se em andamento. Os dados até agora apurados indicam que o Pronera é uma política pública importante para a formação profissional dos/as assentamentos/as da reforma agrária em todo o Brasil. No caso do Espírito Santo, a oferta do curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia formou 42 técnicos que atualmente atuam na região, e que a partir do curso puderam aprimorar as atividades agrícolas nos assentamentos onde residem. Quanto a oferta de novos cursos, percebemos que desde o Golpe de 2016 o Pronera passou a ser inviabilizado em todo país. Houve uma forte redução orçamentária, dificultando a continuidade dos cursos que estavam em andamento e oferta de novas turmas. Em 2019, o Governo Federal extinguiu todos os conselhos, comissões e outros mecanismos de participação popular que contribuíssem na gestão desta política pública. Por meio de decreto extinguiu-se a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera, instância responsável por receber e aprovar os novos projetos de curso, o que evidencia o interesse político de ação. O decreto federal n. 10.252/20 alterou a estrutura regimental do Incra, extinguindo a Coordenação-geral de Educação do Campo, instância responsável pela gestão e execução do Pronera. Este último foi revogado após pressão dos Movimentos Sociais do Campo, de parlamentares, da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão entre outros, surgindo assim um novo regimento interno do Incra, onde consta a Educação e Pronera como atribuições do Incra. Percebemos que um dos desafios atuais é reestabelecer as ofertas de cursos por meio do Pronera, e resistir as investidas do Governo contra as

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



populações assentadas, haja vista, entre outras, que na Lei Orçamentaria Anual de 2021 e 2022 não foram destinados recursos para novas pactuações do Pronera.

EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: teorias e práticas pedagógicas

AÇÃO ESCOLA DA TERRA NA UFBA: PERSCRUTANDO TEORIAS PEDAGÓGICAS EM PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Manoel Gonçalves dos Santos (UFSCar)
manoelgoncalves320@gmail.com

Resumo. No artigo, cotejamos teorias pedagógicas em movimento na educação do campo, a partir de proposições de projetos político-pedagógicos de cinco municípios baianos cujos professores de escolas situadas no meio rural participaram da formação da Ação Escola da Terra promovida pela UFBA. Tal cotejamento visou verificar em que medida as teorias pedagógicas que subjazem nesses documentos se aproximam ou se distanciam dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, entendendo que o nível de aproximação implica em elemento que poderia favorecer, ou não, uma implementação efetiva dessa vertente pedagógica nos contextos educativos pesquisados. O resultado da análise documental, referenciada em reflexões e proposições apontadas por autores como Saviani (2011), Bezerra Neto, (2010) e Santos (2013), revelou que prepondera na educação do campo desses contextos a pedagogia da educação popular, as pedagogias da prática e as pedagogias do “aprender a aprender”, caracterizando um ecletismo teórico, o que constitui um elemento obstaculizador, embora não decisivo, para a implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do meio rural dos municípios envolvidos.

Palavras-chave: ação escola da terra, teorias pedagógicas, pedagogia histórico-crítica.

Introdução

O pensar e o fazer que emolduram a educação escolar concernente ao campo brasileiro, além de estarem diretamente associados aos dispositivos legais que a pautaram ao longo do tempo, sofrem influência direta de teorias pedagógicas em movimento nesta seara, as quais reverberam, em maior ou menor grau, nestes mesmos dispositivos legais, em organizações curriculares e em práticas educativas de modo geral direcionadas ao meio rural e/ou que nele se efetivam.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Cotejar essas teorias pedagógicas, considerando os objetivos que orientaram parte da pesquisa que ora é apresentada, especialmente o de identificar e problematizar as teorias pedagógicas sobre as quais estão assentados os documentos que regulamentam a Educação do Campo em cidades em que trabalham participantes da formação ministrada pela UFBA por meio da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), confrontando-as com os pressupostos gnosiológicos e com as proposições operacionais que fundamentam/caracterizam a pedagogia histórico-crítica, que tem como elaborador o pesquisador Dermeval Saviani, é o que se pretende neste artigo.

A finalidade última de tal cotejamento é verificar em que medida as teorias pedagógicas que subjazem em documentos que normatizam a educação do campo nos cinco municípios pesquisados – que constituem uma amostragem dos municípios baianos que aderiram ao Programa Escola da Terra – se aproximam ou se distanciam dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, entendendo que o nível de aproximação – em sendo mais próxima ou menos próxima – implica em elemento que poderá favorecer uma implementação efetiva da PHC nos contextos educativos pesquisados, ou se constituir obstáculo para que isto aconteça.

A tese que deu origem a este trabalho (SANTOS, 2020) pautou-se no método materialista histórico-dialético para se produzir o seu aparato teórico-conceitual, bem como para iluminar a coleta e análise dos dados, que derivaram de consulta a documentos que normatizam a educação do campo dos contextos empíricos envolvidos na pesquisa. No caso do recorte ora apresentado, o direcionamento metodológico envolveu, além da realização de pesquisa bibliográfica, uma análise documental, compreendendo estudo dos projetos político-pedagógicos da educação do campo das cidades pesquisadas.

Como ponto de partida, exporemos elementos do projeto pedagógico do curso de formação continuada da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) realizado pela UFBA – uma das faces do nosso objeto de investigação –, o qual adota a pedagogia histórico-crítica enquanto referência teórica principal.

1 A pedagogia histórico-crítica na Ação Escola da Terra na UFBA

A Ação Escola da Terra (PRONACAMPO), na UFBA, é conduzida com base na pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma das três únicas instituições de ensino superior

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



brasileiras que fizeram adesão a esta Ação junto ao Ministério da Educação que desenvolvem seu trabalho de formação continuada de professores para o campo com base nessa teoria pedagógica. As outras duas que também o fazem são a UFSCAR e a UFC.

Em nível nacional, a Ação Escola da Terra já contemplou 24 mil professores de escolas do campo e de comunidades quilombolas, atingindo 23 estados da federação, por meio de 25 universidades públicas. Na UFBA, conforme informações obtidas junto à coordenação do Curso, já foram atendidos 2.063 professores, distribuídos por 66 municípios baianos, nas quatro edições do curso desenvolvidas (2014, 2015, 2016 e 2017).

A vinculação à Pedagogia Histórico-Crítica nas atividades da Ação Escola da Terra conduzido pela UFBA se mostra já no nome do curso que esta instituição disponibiliza a partir desta Ação, qual seja, “Curso de Aperfeiçoamento e Curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, Ação Escola da Terra (PRONACAMPO)”. No tópico “Justificativas”, do seu Projeto político-pedagógico (UFBA, 2017, p. 2), se verifica as seguintes assertivas: “necessidade de alteração da base teórica que estes professores dos municípios baianos estão atuando com Programas de formação de formadores de base epistemológica relativista e pedagogia escolanovista”.

O compromisso da Universidade Federal da Bahia com a formação continuada de professores do campo com consistente base teórica, instrumentalizando-os com referencial teórico e político de modo a qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas de formação da classe trabalhadora e de seu projeto histórico para além do capital.

Pelos excertos exarados, percebe-se o compromisso político e a relevância de que se reveste a proposta de formação continuada de professores do campo pretendida e executada pela Faculdade de Educação da UFBA, por iniciativa e operacionalização do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo – GEPEC/FACED/UFBA, tendo em vista a sua intenção de interferir no processo formativo desses docentes de modo a instrumentalizá-los para exercerem o seu ofício numa perspectiva efetivamente crítica – orientada para a edificação de um projeto histórico para além do capital – e com reais condições de garantirem a elevação das funções psíquicas superiores e da capacidade teórica de estudantes camponeses, possibilitando-lhes a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos e mais valorizados numa sociedade cindida em classes sociais. Tal

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



intencionalidade já deixa transparecer a sua fundamentação na epistemologia materialista histórico-dialética, bem como na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, que se inspiram e se amparam na primeira.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, 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, 2012, p. 13), daí seu caráter revolucionário, por defender e buscar que todos os indivíduos que fazem parte do gênero humano possam acessar os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, ou seja, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, enquanto estratégia necessária à formação da classe trabalhadora, tendo em vista a transição da formação social capitalista para uma ordem social verdadeiramente igualitária.

2 Projetos Político-Pedagógicos da educação do campo dos municípios pesquisados: o lugar da pedagogia histórico-crítica e de outras teorias pedagógicas

A apresentação do resultado da análise dos PPPs (aspectos que informam a(s) linha(s) teórico-pedagógica(s) adotada(s) pela educação do campo de cada município) será feita de forma concomitante e articulada com o tangenciamento de teorias ou proposições pedagógicas que, conforme estudiosos da área (SANTOS, 2013; BEZERRA NETO, 2010), são dominantes em propostas e práticas curriculares na educação escolar campesina, de modo a se demonstrar a adesão, ou não, dos PPPs a estas correntes pedagógicas e à pedagogia histórico-crítica, a qual, conforme já pontuamos, constitui a fundamentação teórico-pedagógica da formação continuada executada pela UFBA, por meio da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO).

É consensual a ideia de que as referências pedagógicas de maior destaque, atualmente, no contexto da educação dirigida à áreas rurais, são aquelas que dão lastro ao denominado Movimento Por Uma Educação do Campo. Isto porque as proposições encampadas por este Movimento são hegemônicas tanto no âmbito da produção acadêmica a respeito da modalidade educativa em tela, quanto no que se refere às orientações curriculares e pedagógico-metodológicas que subjazem na legislação educacional nacional que normatiza a educação para o meio rural, aspectos que, pelo grau de abrangência que possuem, naturalmente, reverberam sobre as diretrizes curriculares e

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



práticas formativas tanto para qualificação docente, quanto para a educação escolar propriamente dita relativas ao campo em geral.

2.1 Pedagogias contra-hegemônicas na educação rural

Conforme Santos (2013), para localizar as proposições deste Movimento no quadro das teorias pedagógicas contemporâneas, pode-se afirmar que elas se situam no âmbito das tendências contra-hegemônicas em educação. Tais tendências guardam uma heterogeneidade que abrange “desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista”. (SAVIANI, 2011, p. 414). Desta forma, no conjunto dessas pedagogias, cabem tendências variadas, que não se caracterizam apenas por um perfil revolucionário ou marxiano. Por esta razão, de acordo com Saviani, a denominação mais apropriada para classificar estas tendências seria “pedagogias de esquerda”, com toda a vagueza que este termo comporta.

Estas pedagogias de esquerda podem ser agrupadas em duas modalidades: uma primeira, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, defensora de uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar formal – para estas tendências, a ciência e a filosofia não podem ser classificadas como mais avançadas que os saberes empírico-cotidianos do povo; e, quando em movimento em contextos escolares propriamente ditos, objetivam transformá-los em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular. A outra modalidade de pedagogia contra-hegemônica, pauta-se pela centralidade da educação escolar, para cujo objetivo principal deve ser o de garantir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, como meio de fazer avançar a luta pela superação da formação social capitalista. Na primeira modalidade, localizam-se as chamadas pedagogias da educação popular e a pedagogia da prática, e, na segunda, a pedagogia histórico-crítica, além da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

2.1.1 Pedagogia da educação popular

Quanto às pedagogias da educação popular, de acordo com Santos (2013, p. 57), vinculam-se, principalmente, à pedagogia libertadora, que, para este autor, constitui um dos principais suportes teóricos tanto para as práticas de educação popular, quanto para

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



as perspectivas de educação não escolar realizadas pelos movimentos sociais no Brasil. Ainda conforme Santos, “as proposições do Movimento de Educação de Base e as experiências e formulações de Paulo Freire, nos anos 1960, são decisivas para a consolidação desta referência do educar”.

Paulo Freire é um dos autores brasileiros de maior expressividade na educação do País. Sua teoria pedagógica, de caráter progressista, sem dúvida, constitui aquela de vertente mais crítica de maior inserção nos processo de formação docente, bem como enquanto fundamentação teórica de propostas curriculares no âmbito da educação básica. O viés crítico de suas proposições é tão evidente, que, mesmo estas não se constituindo num direcionamento revolucionário, este autor tem sido o mais execrado nos últimos tempos pelo grupo político conservador e de extrema direita que assumiu o poder central no Brasil a partir de 2019 e seus empedernidos apoiadores. Tal constatação já deixa patente, de forma incontestável, a importância desse teórico em nosso meio e a sua incomensurável contribuição para a educação, o que, obviamente não exige o seu constructo teórico-pedagógico de ser objeto de análise crítica, no caso das proposições relativas à temática aqui discutida.

As proposições freireanas quanto à análise dos conflitos que caracterizam a sociedade gravitam em torno dos termos “opressor” e “oprimido”. Compreende-se que a superação dessa dualidade está diretamente atrelada ao povo, e só poderá resultar em êxito se dele nascer. Assim, Freire (1987, p. 31) afirma que o caminho da libertação deve vir dos “condenados da terra, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles se solidarizam”, apontamento que, do nosso ponto de vista, reveste-se de procedência, haja vista que quem é possuidor de poder e oprime quem não é não almeja qualquer mudança nessa sua condição. Ao passo que cabe àqueles que vivem em situação de subalternização e submissão se movimentarem para dela se livrarem.

Ocorre que, para essa libertação acontecer, se faz imprescindível a conscientização dos indivíduos que dela carecem, e a categoria conscientização no constructo teórico de Freire inspira-se no sociólogo Karl Mannheim, para o qual, segundo Santos (2013, p. 59), não se deve confundir consciência com consciência de classe. A consciência de classe, na perspectiva de Mannheim, diz o autor mencionado, “seria uma consciência parcial, que não permitia ao indivíduo ter noção geral da realidade”. Nesta direção, Freire vislumbrava, com o seu trabalho educativo, contribuir para que o educando

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



alcançasse um tipo de consciência que lhe permitisse a percepção da situação global do País, de modo a promover o desenvolvimento nacional e a melhoria das condições de vida das camadas populares da sociedade, o que reputa-se um objetivo de uma pertinência e nobreza incontestáveis, quando se pensa na realidade de desigualdade social que há muito persiste no Brasil. O que se pondera nessa perspectiva analítica é a sua adesão e defesa, mesmo que de forma não tanto explícita ou enfatizada, à consolidação da democracia parlamentar, que, como se sabe, é pauta do ideário neoliberal e, portanto, funcional à manutenção da formação social capitalista e de todas as suas mazelas. A constatação de tal adesão é corroborada por Paiva (1980, p. 135), quando esta autora afirma que, “se nos damos conta de que ambos os autores [Manheim e Freire] viam o regime democrático parlamentar como forma ideal de organização política, devemos concluir que este aspecto da conscientização prende-se a ideais liberais”.

Entendemos que a obra freireana é, hoje, a vertente teórica que tem uma inserção mais robusta, enquanto perspectiva crítica, em contextos de formação de professores no Brasil, seja para atuar na zona urbana ou na zona rural, e, a nosso ver, tem dado uma contribuição significativa neste âmbito, embora, como exposto, seja eivada de limitações no sentido de que tende a não promover uma formação que vislumbre uma transformação efetiva, estrutural, da sociedade, tanto no que se refere à insuficiência de sua análise (crítica) com vista a esta finalidade, quanto no que diz respeito à ênfase que coloca sobre os saberes populares, relativizando, em certo sentido, a importância dos conhecimentos científicos na vida individual e coletiva.

Feitos tais apontamentos, cumpre verificar em que medida os Projetos Político-Pedagógicos analisados, enquanto referenciais da educação do campo dos municípios baianos que nos serviram de campo empírico (Teolândia, Gandu, Wenceslau Guimarães, Ubaíra e Santa Inês), aderem à teoria pedagógica freireana, ou, em outras palavras, à pedagogia popular.

Quanto à adesão destes PPPs direcionados à escolas do campo à pedagogia da educação popular (ou pedagogia freireana), vejamos, de forma ilustrativa, alguns fragmentos dos mesmos que evidenciam tal adesão:

Assim, a mais importante das tarefas educativas dentro e fora da escola é formar para o exercício da autonomia intelectual, moral e social. Freire já dizia que o objetivo da instituição escolar para a relação aluno-comunidade e comunidade-escola, visa à integração do aluno como ser

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



indispensável frente à mudança social de forma crítica, bem como de maneira sensível e comprometida com valores éticos e morais da cidadania (TEOLÂNDIA, 2018, p. 17).

A Escola do Campo tem o compromisso de desenvolver competências que permitam ao educando ser sujeito de sua própria aprendizagem. Ele deve ser desafiado a pensar, expor suas ideias, buscar informações e transformá-las criticamente em conhecimentos. Paulo Freire afirma que “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à abertura do espírito” (GANDU, 2013, p. 120).

Os excertos acima exarados deixam cristalizado que todos os municípios pesquisados se utilizam da pedagogia popular freireana como uma de suas referências teóricas para estruturar sua proposta pedagógica para as escolas do meio rural, o que confirma a importância e a posição hegemônica desta teoria pedagógica na esfera da elaboração e implementação de propostas de ensino relativas às escolas do campo.

2.1.2 Pedagogias da prática

Como mencionado anteriormente, entre as correntes pedagógicas que se situam no grupo daquelas que são consideradas contra-hegemônicas, que se centram nos saberes populares como referência para o ensino, e que têm influência no Movimento Por uma Educação do Campo – logo, destacam-se nas práticas educativas de escolas do campo na atualidade –, estão as chamadas pedagogias da prática.

Não obstante as afinidades que possuem com a pedagogia da educação popular freireana, tais pedagogias trabalham com o conceito de classe, ao invés de povo. Tem sua gênese nos anos de 1980, tendo como um dos seus formuladores e defensores de maior expressividade o educador Miguel Gonzalez Arroyo. O foco central de suas proposições é a crítica ao ensino tradicional, quanto ao seu método e ênfase que coloca na epistemologia do conhecimento clássico, tido como sendo burguês, bem como a construção de um fazer educativo que valorize o saber popular, com o fito de favorecer a luta dos excluídos pelo alcance de melhores condições de vida. No dizer de Santos (2013, p. 65), tratando dessas pedagogias,

destruir e construir outras formas de aprender e ensinar não se daria com base na incorporação das objetivações mais avançadas até então produzidas em direção à sua superação; mas, sim, buscando nas experiências da prática cotidiana de determinadas escolas e dos movimentos sociais, a partir de sua cultura e saberes, os elementos para a construção da escola da classe trabalhadora.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Arroyo (1991), um dos principais porta-vozes desse posicionamento e, por consequência, do Movimento Por uma Educação do Campo, chega a transferir o *status* de principal instituição de formação da instituição escola para os movimentos sociais. Neste sentido, afirma: “buscamos saída na prática cotidiana da escola, porém, com a lucidez suficiente para não cair no engano de defender esse sistema escolar como o conveniente e possível para os interesses dos trabalhadores” (1991, p. 18). Este autor sublinha que, ao lutarem pelas condições básicas de existência, os grandes educadores da atualidade são os movimentos sociais; entende que tais movimentos reeducam e forçam a sociedade a debater os seus problemas fundamentais. Nessa perspectiva, a luta se daria no campo da resistência e da conquista de direitos, compreendendo que o aprendizado dos direitos, da cidadania, constitui uma dimensão educativa. Em sua visão, o caráter educativo dos movimentos sociais não se dá pela propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pela maneira como tem agregado e mobilizado as pessoas na luta pela sobrevivência, sendo que considera-se a verdadeira educação aquela que se realiza pela prática, especialmente quando essa prática reflete a luta por condições básicas de sobrevivência (SANTOS, 2013).

Não que não reconheçamos a importância dos movimentos sociais para a consecução das necessárias transformações sociais. Pelo contrário, entendemos que eles são fundamentais para esse fim. Entretanto, consideramos que, para demarcar tal importância, não é necessário adotar e propagar a ideia de que esses movimentos sobreponem-se à escolarização formal enquanto veio de transformação social, especialmente quando esta é concebida como tendo como função precípua a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos para todas as pessoas. Entendemos que essas duas esferas de atuação social são imprescindíveis e carecem de se retroalimentarem, tendo em vista a materialização da luta pela emergência de uma sociedade que se contraponha aos ditames do capital, de modo que, do nosso ponto de vista, sobrepor o caráter educativo dos movimentos sociais à escolarização formal constitui óbice para que tal sociedade venha a ser edificada.

Enquanto orientação direcionada especificamente ao fazer educativo, as pedagogias da prática acentuam os saberes representativos do cotidiano dos estudantes, ligados à cultura, história, aspectos geográficos e demandas produtivas locais, enquanto objetos de aprendizagem. Daí porque as mesmas constituem em bases teóricas do

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Movimento Por uma Educação do Campo, visto que este Movimento modula suas ações tomando como referência principal essa proposta educativa.

Conforme Bezerra Neto (2010, p. 152), o mote desse movimento, além da luta por reforma agrária e contra o capitalismo, é a constituição de uma educação específica para as pessoas que vivem e trabalham no campo, ou, em outras palavras, visa constituir uma educação “do campo”. Para este autor, as bases epistemológicas nas quais este movimento se consubstancia partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se o rural e o urbano não compusessem uma mesma totalidade. Por este raciocínio, este movimento prescinde da categoria totalidade na elaboração de suas proposições. Assim, “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”.

Embora considere a condição de classe dos trabalhadores do campo, o Movimento Por uma Educação do Campo, enquanto tática de luta, opta pela defesa do específico no que diz respeito à educação almejada para as populações camponesas, ou seja, o foco é colocado nos conhecimentos próprios dos agricultores, em detrimento dos conhecimentos universais, considerados clássicos, imprescindíveis para a formação nos sujeitos de uma percepção apurada da realidade social.

Vejamos, agora, como os municípios investigados na pesquisa em questão expressam, por meio dos seus PPPs relativos à educação para o meio rural, princípios inscritos no que está sendo chamado aqui de pedagogias da prática.

Por meio da leitura e análise desses PPPs, extraímos dos mesmos alguns fragmentos que mostram que eles se utilizam desses princípios para estruturar e referendar suas propostas pedagógicas, como segue, de forma ilustrativa:

Deve se considerar a compreensão de que a escola deve possuir uma identidade própria que se constitui sob a influência dessa realidade local, tendo em vista que a educação no campo precisa de um trabalho mais abrangente para que possa convergir rumo à concretização da escola autônoma (WENCESLAU GUIMARÃES, 2015, p. 8).

Por fim, o currículo precisa representar conhecimentos que façam significado para a vida dos educandos, e, ainda, desenvolver habilidades e competências que estejam atreladas à vida cotidiana. Além disso, deve oportunizar a integração de conhecimentos que possam ser aplicados nas ações diárias (UBAÍRA, 2014, p. 36).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Como aconteceu com os apontamentos feitos em relação à pedagogia da educação popular, também em relação às pedagogias da prática, todos os PPPs analisados se referenciam nas mesmas para definir suas propostas pedagógicas, embora haja uma diferenciação quanto à ênfase que cada um deles coloca nessas vertentes pedagógicas, visto que, dentre os cinco documentos analisados, o do município de Santa Inês, apesar de mencioná-las, não as encara como determinantes na estruturação do seu projeto educativo para o campo, como veremos posteriormente nesta produção.

Feita esta ressalva, somos levados a concluir que nos outros quatro municípios a educação do campo é pensada na perspectiva curricular que caracteriza as chamadas pedagogias da prática, qual seja, a ênfase nos conhecimentos característicos de cada localidade rural em que a escola esteja inserida, e que gravitam na realidade cotidiana dos estudantes, com o fito de empreender, por meio da educação, transformações e melhorias no contexto social imediato dessas localidades, como transparece nos excertos apresentados anteriormente. Dessa forma, a prioridade do fazer educacional recai sobre os saberes que circulam no dia a dia da vida rural, em detrimento dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade vêm produzindo, aos quais os camponeses têm não apenas o direito, mas a necessidade de deles se apropriarem, como defendido pela pedagogia histórico-crítica.

Tal proposta formativa encontra ressonância com os chamados quatro pilares de Delors (2002), que podem ser resumidos no lema “aprender a aprender”, e constituem expressão do ideário do escolanovismo e das teorias pedagógicas dele decorrentes – especialmente o construtivismo, quando se considera as suas repercussões quanto à concepção política nela subjacente e transposição dos seus procedimentos para o âmbito da escola pública –, as quais ocupam posição hegemônica na condução das práticas educacionais em geral, e, em sendo assim, inexoravelmente, estão presentes, também, na realidade da educação do campo. Isto foi constatado na análise dos PPPs dos municípios investigados enquanto amostragem neste trabalho.

Ademais, foi constatado um ecletismo teórico nos PPPs mencionados, refletindo uma falta de clareza quanto à definição da linha teórico-pedagógica adotada por essas propostas educativas. Essa falta de clareza se expressa quando se coloca lado a lado teorias pedagógicas como o construtivismo piagetiano e o sociointeracionismo vigotskiano, visto que, como se sabe, trata-se de perspectivas teóricas lastreadas em bases

ontológico-epistemológicas divergentes. Enquanto a primeira (construtivismo) defende uma visão biologicista do desenvolvimento humano e das relações do homem com o meio, realçando os aspectos maturacionais e subestimando o lugar da historicidade neste campo, a segunda (o sociointeracionismo), em consonância com a sua raiz marxiana, demarca a importância dos determinantes histórico-sociais no desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos.

Dito isto, conclui-se que, nos contextos de ensino que fizeram parte do nosso objeto de estudo, preponderam teorias pedagógicas que destoam dos pressupostos teórico-metodológicos circunscritos à pedagogia histórico-crítica, conforme enunciação de alguns dos seus pressupostos, bem como daquelas referentes às pedagogias contra-hegemônicas e hegemônicas, pontuadas neste texto.

2.2 Projeto Político-Pedagógico do contexto pesquisado que adota a pedagogia histórico-crítica

Na análise dos PPPs, identificamos que um deles afirma nortear o trabalho pedagógico a que se dirige com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, sem recair no ecletismo teórico que marca os demais documentos. A seguir, faremos alusão a aspectos deste PPP que evidenciam tal filiação teórica.

Vejamos, então, como sinalizado anteriormente, de que maneira um dos municípios estudados demonstra, por meio do seu PPP, conduzir sua prática educativa em escolas do campo a partir da mesma base teórica que sustenta a Ação Escola da Terra na UFBA.

De antemão, cumpre informar que o PPP em questão foi elaborado no ano de 2017, período no qual profissionais de educação do município envolvidos em sua elaboração participaram de uma das edições do Curso da Ação Escola da Terra (PRONACAMPO) implementadas pela UFBA, o que permite afirmar que a sua elaboração sofreu influência direta deste Curso, por meio da formação que foi proporcionada àqueles profissionais, e isso foi confirmado com o professor que exerceu a função de assessor pedagógico/tutor da Ação Escola da Terra no município em questão.

Ao se ler este PPP, percebe-se uma afinidade do que ele propõe, em matéria de proposta educativa, com o que é proposto pelo projeto educativo levado a cabo pela Ação Escola da Terra na UFBA, cujo principal aspecto de convergência centra-se na adoção da

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural como bases teóricas do trabalho pedagógico que pretendem desenvolver.

O município de cujo PPP se fala agora assume abertamente a pedagogia histórico-crítica como orientação teórico-metodológica para o trabalho desenvolvido em suas escolas do campo. Isso fica cristalizado já no início do documento, na assertiva a seguir, quando se aborda sobre o processo de alfabetização a ser desenvolvido nas escolas envolvidas:

Assim, fomentar o processo de alfabetização compreendendo que é possível alfabetizar visando à máxima e não à mínima humanização dos indivíduos; que as ferramentas não são desconhecidas – o que falta é justamente enxergar para além da aparência do instrumental; e por fim, que o professor precisa estar atento à relação entre teoria e prática que extrapola a mera troca de experiências, desprovidas de bases consistentes que verdadeiramente atendam às lutas da classe trabalhadora. Seguindo as concepções e pressupostos teóricos que fundamentam as concepções histórico-críticas em consonância à psicologia histórico-cultural, os quais são apoiados no conceito de trabalho dos autores: S. L. Vigotski, Dermeval Saviani, Ligia Martins, Marsiglia, entre outros (SANTA INÊS, 2017, p. 6).

E quando se faz referência direta à operacionalização do trabalho pedagógico nas escolas do campo da rede de ensino em tela, ao se registrar que

as equipes de professores fazem planejamentos semanais acompanhadas pela equipe pedagógica específica para educação do campo. O planejamento é coletivo, o que possibilita a socialização de ideias e trocas de experiências, tornando a ação enriquecedora e produtiva. As escolas do campo trabalham com a metodologia histórico-crítica (p. 17).

Observa-se, desse modo, que este município não apenas diz adotar a pedagogia histórico-crítica como orientação para o seu trabalho pedagógico nas escolas do campo, mas, também, demonstra, por meio do seu PPP, se utilizar desse referencial concretamente no dia a dia das instituições escolares, inclusive nos momentos de atividade de planejamento dos seus professores.

Outros aspectos que carecem de serem enunciados aqui quanto ao PPP em discussão é a relação que o mesmo aponta quanto ao lugar dos conhecimentos científicos e dos saberes cotidianos na formação escolar e a defesa de princípios da psicologia histórico-cultural no fazer pedagógico, a qual, como já registrado, constituiu conteúdo de estudo na formação continuada da Ação Escola da Terra na UFBA. Quanto à apreensão

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



que faz da relação entre saberes científicos e saberes cotidianos, nota-se um equilíbrio neste sentido, quando, por exemplo, se diz que “a contextualização dos conhecimentos, o ensino e aprendizagem dos saberes e fazeres do campo e no campo devem ser integrados com a pluralidade histórica e cultural da comunidade, sem deixar de lado os conhecimentos do núcleo comum exigidos pelo MEC”, ou quando se afirma que “a escola é o lugar em que seus interesses [dos camponeses] são articulados aos conhecimentos científicos que buscam fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais” (p.33). Observa-se, desse modo, que os conhecimentos referentes à realidade local dos estudantes não se sobrepõem àqueles conhecimentos tidos como universais enquanto conteúdos escolares.

Considerações finais

Neste artigo, trouxemos à tona uma descrição e problematização de teorias pedagógicas que circulam na educação no campo em geral, buscando-se identificá-las e discuti-las no âmbito de municípios baianos que inserem-se no objeto de pesquisa aqui analisado. Com isso, tencionamos verificar em que medida a adoção, por parte dos municípios investigados, das teorias pedagógicas que subjazem na educação do campo dos mesmos, conforme registrado em seus PPPs, favorecem ou dificultam um processo efetivo de implementação da pedagogia histórico-crítica nestes contextos socioeducativos.

A análise dos PPPs revelou que as teorias pedagógicas preponderantes nos documentos são a pedagogia da educação popular (freireana), as chamadas pedagogias da prática – e as expressões destas duas no Movimento Por Uma Educação Campo, sendo elas classificadas como pedagogias contra-hegemônicas –, bem como as teorias pedagógicas derivadas do Escolanovismo, sintetizadas no lema “aprender a aprender” – sendo estas classificadas como pedagogias hegemônicas. Também percebeu-se que um dos municípios investigados traz no seu PPP para a educação no campo uma clara identificação com a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, ambas de caráter contra-hegemônico.

Depreende-se, destes dados, a despeito de um dos municípios (representando 20%, no conjunto dos cinco investigados) assumir que norteia sua educação no campo

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



com base na pedagogia histórico-crítica, base teórica orientadora da formação da Ação Escola da Terra de que participaram os professores desses municípios, o que prepondera na educação do campo do contexto empírico em tela são a pedagogia da educação popular, as pedagogias da prática e as pedagogias do aprender a aprender, caracterizando um ecletismo teórico, o que nos autoriza a afirmar que a adoção das teorias pedagógicas assumidas pela maioria dos municípios analisados (80%) constitui um elemento que pode ser considerado um obstáculo, um limite para que a implementação da pedagogia histórico-crítica se efetive na educação do meio rural desses municípios, visto que, em sendo dominante tais teorias pedagógicas nos PPPs analisados, infere-se que os professores envolvidos vêm desenvolvendo um trabalho pedagógico e sendo formados continuamente pautados nas mesmas, o que concorre para que haja uma tendência de resistência por parte dos mesmos de começarem a desenvolver seu ofício com base na pedagogia histórico-crítica, especialmente por essa pedagogia se configurar numa corrente pedagógica que se contrapõe à proposta educativa consubstanciada nas referências pedagógicas prevaletentes na educação do campo dos municípios estudados, mormente no tocante à importância que ela atribui à escola enquanto principal instituição de formação dos sujeitos, bem como na preeminência que coloca nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos enquanto elementos basiladores do currículo dessa formação.

Por fim, vale salientar que, a despeito da importância de os profissionais de educação pautarem sua prática numa consistente e conseqüente base teórica, sempre é bom lembrar que para que o fazer pedagógico seja exitoso, em qualquer contexto educativo, é imprescindível que se garanta as necessárias condições de trabalho, que incluem a disponibilização, pelo poder público, de estrutura física adequada das escolas, dos equipamentos e materiais didáticos requeridos, além da formação e da valorização financeira dos docentes.

Referências

ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

BEZERRA NETO, L. (2010). Educação do campo ou educação no campo. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.º 38, p. 150-168, jun. 2010 - ISSN: 1676-2584 Disponível

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, MEC, UNESCO, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDU. Secretaria Municipal de Educação. Coordenação pedagógica das escolas do campo. *Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo*. Gandu/BA, 2013.

PAIVA, V. P. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

SANTA INÊS. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo*. Santa Inês/BA, 2017.

SANTOS, C. E. F. **O aprender a aprender na formação de professores do campo**. Campinas: Autores Associados; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013.

SANTOS, M. G. Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da ação escola da terra: contradições e possibilidades. 2020. 328 f (Tese de Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2011.

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

Teolândia. Secretaria Municipal de Educação. Colégio Municipal Álvaro Paulo de Souza. *Projeto Político-Pedagógico*. Teolândia/BA, 2018.

UBAÍRA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais com classes multisseriadas do Ensino Fundamental I*. Ubaíra/BA, 2014.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa Escola da Terra – Curso de Aperfeiçoamento (200 horas) SECADI/MEC em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo, 2017.

WENCESLAU GUIMARÃES. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo da Vila Tancredo Neves. *Projeto-Político Pedagógico*. Wenceslau Guimarães/BA, 2015.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO NO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS/ESTATAIS

A ADMISSÃO DE ALUNOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRR EM TEMPOS DE PANDEMIA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO MODELO EMERGENCIAL ADOTADO PARA O LEDUCARR

PAULO SÉRGIO MAROTI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA/PAULO.MAROTI@UFRR.BR

RESUMO: A exposição desse relato de experiência quanto ao formato de admissão de alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) em Roraima, objetivou trazer para discussão o/s formato/s de admissão de alunos nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) em tempos pandêmicos. A pandemia da SARS-COV-2 e seus cuidados relacionados ao isolamento visando evitar contágio, obrigou no período de 2020 a 2022 as universidades a adotarem metodologias diferenciadas para lidar com esse processo. O método adotado pelo LEDUCARR desde 2020 a 2022 consistiu na análise dos históricos escolares (HE) e carta de intensões (CI) dos candidatos, essa última, respondendo às questões ligadas a escolha do curso e na questão do profissional docente para as áreas rurais. Diante desse quadro de modelo emergencial de admissão de alunos, os professores do LEDUCARR, das duas habilitações Ciências Sociais e Humanas (CHS) e Ciências Naturais e Matemáticas (CNM) foram convidados a responder um questionário semiestruturado (via *Google Forms*) com quatro perguntas, visando inferir sobre as percepções dos mesmos sobre esse processo, com as questões à saber: o aluno admitido pelo modelo emergencial e modificado devido a pandemia chegou a apresentar mais dificuldades em suas disciplinas do que no modelo pré pandemia? O/a professor/a aprova o atual modelo e se este deve continuar ou ser ajustado? O/a professora teve contato com alunos que tiveram alguma dificuldade (inscrição) com este novo modelo? Uma questão aberta: proponha caminhos para os próximos processos de admissão do curso. Dos resultados obtidos, observou-se que tanto professores das CHS como da CNM, perceberam a necessidade da adoção do atual modelo devido a situação da pandemia, mas mencionam a necessidade de adaptação e até a volta ao modelo antigo (vestibular). Surge também a percepção de que o modelo emergencial em período pandêmico colaborou para a admissão de alunos com maior dificuldade (mais percebido por professores da habilitação em CNM).

INTRODUÇÃO

As instituições de educação superior possuem autonomia para deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de seus

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



alunos, devendo o processo seletivo seguir todos os ditames da transparência (§ 1º do artigo 44 da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB) (BRASIL, 1996). A universidade, através dos séculos de sua existência, tem tratado de se adaptar às mudanças sociais ao modificar estruturas, processos comunicativos e inclusive sua própria função, o que lhe garante a sobrevivência (BARTOLOMÉ, 2014).

A Universidade Federal de Roraima (UFRR), criada em 1988 segue o modelo de vestibular de múltipla escolha e da redação.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR) foi criado em 2010 e estruturado com duas habilitações: as Ciências Humanas e Sociais (CHS) e as Ciências da Natureza e Matemática (CNM). Seu exame de admissão adotava desde a sua criação o modelo de Exame Seletivo, com questões de múltipla escolha nas áreas de matemática, português, conhecimentos gerais e redação.

Para atender as peculiaridades do público advindo de áreas rurais e indígenas, o Projeto Político do Curso (PPC) (BRASIL, 2011a; BRASIL, 2011b), seguindo os outros cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), segue o formato da pedagogia de alternância, quando são divididos em Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC) os semestres letivos (PEREIRA, 2012).

Atualmente o LEDUCARR possui 147 (cento e quarenta e sete) alunos matriculados. Verifica-se que o processo de formação docente através de alternância tem possibilitado a manutenção do aluno trabalhador e do campo, apesar da grande evasão devido a pandemia do SARS-COV-2.

Este relato de experiência tem como objetivo, contextualizar/discutir o modelo emergencial de admissão de alunos para a licenciatura em educação do campo (LEDUCARR/UFRR) em tempos da pandemia do SARS-COV-2, saindo do formato das provas e redação para a análise do histórico escolar (HE) e carta de intenções (CI). Este relato, tenta trazer uma discussão e proposições de políticas públicas em tempos tão difíceis e verificar por meio da percepção de professores do LEDUCARR, como concebem o modelo adotado. Tais percepções, diante da exposição dessa experiência e

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



ouvindo os demais cursos, pode trazer para o evento saudável discussão e apontar caminhos, até mesmo mesmo pelo fato da pandemia ainda estar trazendo óbitos no país.

Metodologia

A percepção é para Del Rio (1996) um processo mental de interação do indivíduo como ambiente que o cerca e se dá por meio de mecanismos cognitivos. O mesmo autor complementa que tais mecanismos cognitivos envolvem motivações, humores, necessidades, conhecimentos prévios, valores, julgamentos e expectativas.

Como já foi mencionado nas palavras introdutórias desse relato, o processo pandêmico trouxe como um dos pesadelos para os cursos a evasão de alunos, tratado em Accordi; Ambrósio-Accordi (2022), assim como o processo de admissão dos alunos. No caso do LEDUCARR, a situação obrigou a estruturação de mudanças emergenciais no processo de admissão. Na tabela I abaixo, estão expostas as diferenças dos processos de admissão de alunos pré e durante a pandemia (atual momento) no LEDUCARR (período de 2020 a 2022).

Características	Admissão de alunos/antes da pandemia	Admissão de alunos/na pandemia
Taxas	Média de 50-60 reais	Gratuito
Modelo	Prova de conhecimentos específicos (português e matemática), conhecimentos gerais e redação.	Análise do Histórico Escolar e carta de intensões
Pontuação	Pontuação das provas e da redação	Pontuação do Histórico para Ciências da Natureza e Matemática (análise da pontuação em Matemática, Português, Biologia, Física e Química); A carta de intensões do por que está se inscrevendo para cursar a educação do campo. A carta foi analisada a escrita e a coerência das idéias. Soma das notas da análise dos históricos e da carta de intensões e divisão por dois.

Tabela I – Comparativo dos modelos de admissão de alunos do curso de Licenciatura em Educação do campo (LEDUCARR) antes e na pandemia de SARS-COV-2.(Fonte: Autor, 2022)

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Nesse novo modelo adotado com a análise dos HEs e CIs, foi realizada pela Comissão de Admissão de Alunos do LEDCUARR (CAA), tendo nessa comissão professores do curso, das duas habilitações.

A CAA, para entender a percepção dos professores do LEDUCARR quanto ao modelo emergencial adotou essa pesquisa de natureza aplicada, tendo como objetivo de solução de um problema específico, tendo sido utilizada abordagem quantitativa e qualitativa. A abordagem qualitativa centrou-se na questão aberta aplicada aos professores. Já a quantitativa buscou a coleta e análise de dados visando a análise de dados numéricos por meio de procedimentos estatísticos (pacote SPSS e Excel). Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, tendo como objetivo a descrição de características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada por meio de um formulário *online* direcionado aos docentes do LEDUCARR nas duas habilitações. O formulário ficou aberto para preenchimento por 30 dias (do dia 02 de julho a 02 de agosto de 2022). Os docentes foram estimulados a participar da pesquisa por meio de mensagem enviada pelo grupo de WhatsApp dos docentes do curso e em reunião do colegiado. Foi utilizado o aplicativo *Google Forms*, disponível gratuitamente na plataforma *Google Apps*. Todos os docentes que responderam ao formulário concordaram com a pesquisa, visando ao planejamento da admissão de alunos para o próximo ano. Os professores não eram obrigados a se identificar.

O formulário foi composto por 8 questões, dividido em três partes: I) Identificação da habilitação que leciona; II) perceber se: a) o professor/a concorda/discorda do modelo emergencial de admissão; b) se opta pelo retorno ao modelo anterior de admissão; c) se o formato de admissão emergencial facilitou o ingresso de alunos mais fracos ao curso e se os/as professores/as constataram reclamação de alunos quanto ao processo de envio de documentos via portal; III) por escrito a impressão sobre o formato emergencial de admissão de alunos. Os resultados são apresentados ao longo da próxima seção.

Resultados e discussões

Identificação das habilitações do curso

Os resultados obtidos (figura 1) em levantamento junto aos professores (7 professores do total de 14 do curso) definem: participação de cinquenta e quatro virgula três por cento (54,3%) professores das Ciências Naturais e Matemáticas (CNM) e quarenta e cinco vírgula seis por cento (45,6%) das Ciências Humanas e Sociais (CHS).

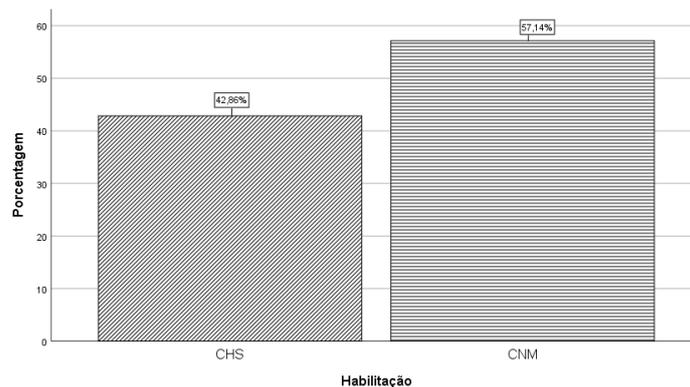
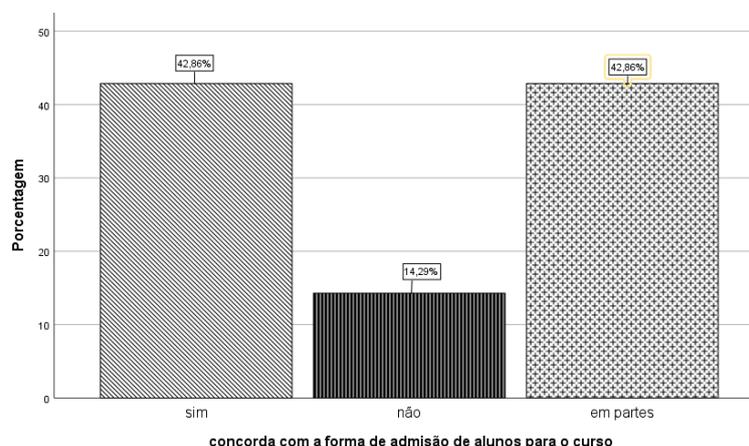


Figura 1 – Porcentagem de participação da pesquisa por habilitação do curso LEDUCARR. (Fonte: Autor, 2022).

Percepções sobre o processo emergencial de admissão de alunos/as

Quando perguntados sobre a aceitação do modelo emergencial de admissão, em tempos de pandemia (figura 2), na amostra geral, quarenta e dois vírgula oito por cento (42,8%) responderam “sim” concordando com a “saída” adotada e com a mesma porcentagem, responderam “em partes”. Já quatorze vírgula dois por cento (14,2%) responderam “não concordar” com o modelo emergencial.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Figura 2 - Percepção de professores das duas habilitações do LEDUCARR quanto a aprovação/não aprovação do modelo emergencial de admissão de alunos em tempos de pandemia (dados em porcentagem). (Fonte: Autor, 2022).

Quando indagados (figura 3), se deveríamos manter o atual modelo para o próximo ano, na amostra geral, quarenta e dois vírgula oito por cento (42,8%) responderam “sim, concordo em partes com a atual forma e este formato deve ser aprimorado”; a segunda maior percepção, com vinte e oito vírgula cinco por cento (28,7%), com “sim, concordo plenamente com a atual forma e este formato deve continuar”; e o menos preferido, com quatorze vírgula vinte e nove por cento (14,2%) como “sim, concordo com a atual forma aplicada e quando sair da pandemia o formato do vestibular deve voltar” e “não concordo com a atual forma e o formato deve voltar ao modelo das provas (jeito anterior a pandemia)”, para o modelo emergencial de admissão.

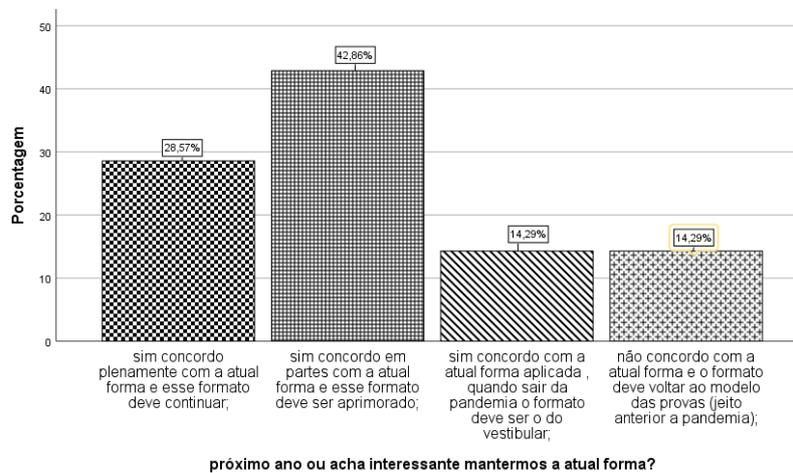


Figura 3 - Percepção de professores das duas habilitações do LEDUCARR quanto a manutenção/não manutenção do modelo emergencial de admissão de alunos para o próximo ano (dados em porcentagem). (Fonte: Autor, 2022).

Na questão referente ao modelo emergencial ter colaborado com o ingresso de alunos com menor aproveitamento nas disciplinas nas distintas habilitações (figura 4). Para o grupo total de professores, tivemos os seguintes escores: cinquenta e sete vírgula um por cento (57,1%) consideram “em partes” como o modelo sendo o responsável; vinte e oito vírgula cinco por cento (28,5%) percebem que o modelo “não” colabora com a

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



entrada de alunos com menor desempenho; e quatorze vírgula dois por cento (14,2%) com “sim”, creditam ao modelo adotado, a entrada de alunos com menor aproveitamento.

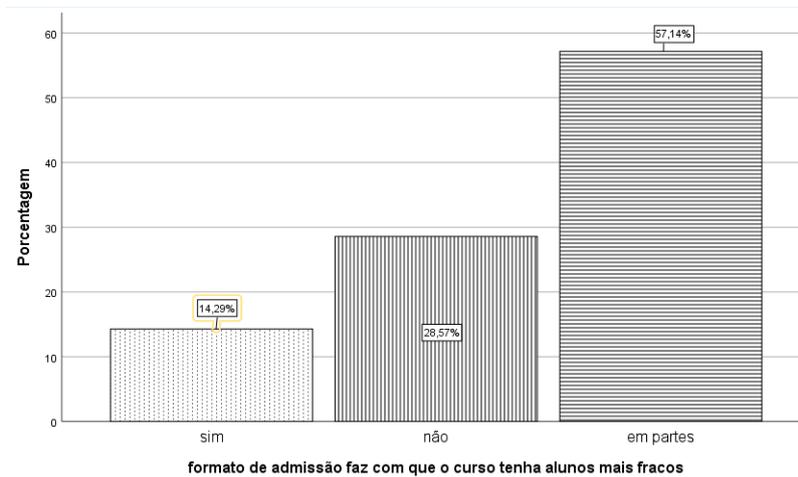


Figura 4 - Percepção de professores das duas habilitações do LEDUCARR quanto ao modelo emergencial de admissão de alunos possibilitar a entrada de alunos no curso com dificuldades (dados em porcentagem). (Fonte: Autor, 2022).

Quando os professores foram perguntados se haviam recebido reclamações quanto ao formato do modelo emergencial de admissão (figura 5), no computo geral, cinquenta e sete vírgula um por cento (57,1%) responderam “não”; quarenta e dois vírgula oito por cento (42,8%) responderam “sim” quanto as reclamações.

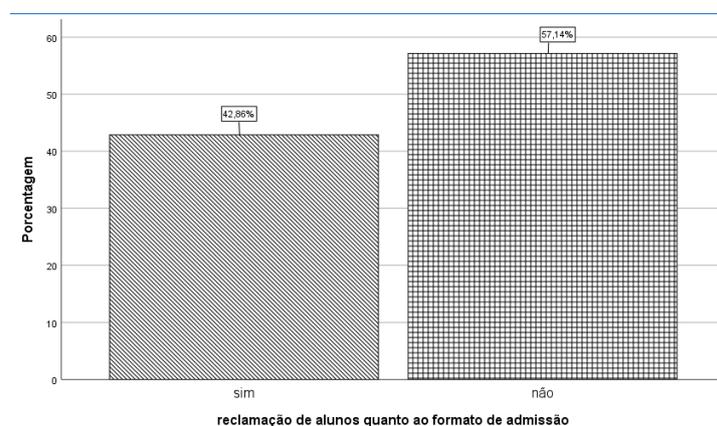


Figura 5 - Percepção de professores das duas habilitações do LEDUCARR quanto a reclamação de alunos quanto ao modelo emergencial de admissão de alunos (dados em porcentagem). (Fonte: Autor, 2022).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Com o cruzamento de dados das duas habilitações respondendo se o modelo emergencial deve continuar (Tabela II), a percepção dos professores das CHS, quarenta e dois vírgula nove por cento (42,9%) do total, vinte e oito vírgula seis (28,6%) na CNM, foram maioria, concordando com o atual modelo e sua continuidade. Quatorze vírgula três por cento (14,3%) concordam com o modelo emergencial mas exigem aprimoramentos e na mesma proporção (14,3%) não concordam com o modelo emergencial e exigem a volta ao modelo das provas.

Hab.	sim	não	em partes	Total
CHS	28,6%	0,00%	14,3%	42,9%
CNM	14,3%	14,3%	28,6%	57,1%
Total	42,9%	14,3%	42,9%	100,0%

Tabela II - Cruzamento de dados entre as variáveis duas habilitações e percepção de manutenção ou não do modelo emergencial. (Fonte: Autor, 2022).

Quando cruzados os dados de percepção por habilitações e as perguntas realizadas, pudemos obter os seguintes resultados (Tabela III). I) quando realizado o cruzamento de dados perceptivos dos professores por habilitação com a pergunta relacionando o modelo emergencial e a entrada de alunos mais fracos tivemos: dos quarenta e dois vírgula nove por cento (42,9%) do total de professores participantes da habilitação CHS, vinte e oito vírgula seis por cento (28,6%) creditam “em partes” ao modelo a entrada de alunos com menor aproveitamento. Da mesma habilitação, quatorze vírgula três por cento (14,3%), não creditam ao modelo. Já para as CNM, do total de cinquenta e sete vírgula um por cento (57,1%) de professores votantes dessa habilitação, cinquenta e sete vírgula um por cento (57,1%) responderam “em partes” o crédito ao modelo ao a entrada de alunos com fraco aproveitamento no curso. Para a mesma habilitação, quatorze vírgula três por cento (14,3%) dos professores consideram “sim”, que o modelo do período da pandemia acarretou a entrada de alunos com fraco aproveitamento no curso e essa mesma proporção (14,3%), considera que o atual modelo “não” colaborou com a entrada de alunos mais fracos no curso.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



	Sim concordo plenamente com a atual forma e esse formato deve continuar;	Sim concordo em partes com a atual forma e esse formato deve ser aprimorado;	Sim concordo com a atual forma aplicada, quando sair da pandemia o formato deve ser o do vestibular;	Não concordo com a atual forma e o formato deve voltar ao modelo das provas (jeito anterior a pandemia);	Total
CHS	28,6%	14,3%	0,00%	0,00%	42,9%
CNM	0,00%	28,6%	14,3%	14,3%	57,1%
Total	28,6%	42,9%	14,3%	14,3%	100,0%

Tabela III – Cruzamento de dados entre as variáveis duas habilitações e percepção de manutenção e formato do modelo emergencial. (Fonte: Autor, 2022).

Observações qualitativas dos professores quanto ao modelo adotado.

Para as questões qualitativas, em aberto para que o professor escrevesse alguma sugestão sobre o modelo emergencial, as respostas foram classificadas em 5 categorias;

- a) Menção ao formato emergencial como mais democrático e que possibilita alunos com maior dificuldade nas provas que tenham acesso ao curso:

“Penso que a análise de histórico e carta de admissão é uma forma mais democrática de acesso à universidade”. (prof. 1)

“Apesar de ter uma entrada de alunos com o nível mais baixo, acredito que ainda é um bom meio de ingresso no curso, pois possibilita o acesso aos futuros estudantes que não tiveram tantas oportunidades em sua comunidade de uma educação escolar mais completa”. (prof. 2)

- b) Percepção quanto a negação do formato digital de envio de documentos adotado no modelo emergencial;

“Nós temos que mudar só a forma menos digital como vem sendo feito no vestibular. Devemos tentar manter mais um contato pessoal com os alunos e se possível montar uma banca presencial para avaliar as cotas por exemplo.” (prof. 3)

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



c) A percepção da necessidade frente a pandemia, mas a volta ao modelo antigo;

“Uma proposta que nos trouxe uma solução de não ficarmos sem ingresso de alunos em meio a pandemia, mas que poderíamos fazer uma auto avaliação com o colegiado para averiguarmos a adesão da proposta ou retornar como era antes”. (prof. 4)

d) A percepção da adequação ao modelo emergencial, mas fazendo melhorias.

“Precisamos trabalhar na proposta” (prof. 5)

e) A percepção (letra a e d) da opção democrática mas a necessidade de ajustes.

“A Leducarr precisa repensar o modelo de seleção de vestibular — aperfeiçoar o existente. O processo atual é democrático e oferta ao jovem do campo ingressar em uma Licenciatura com qualidade” (prof. 7)

Considerações Finais

*Todos os mistérios
Dessa mata e dessa água
Esse povo usa
Pra espantar a mágoa
Pra sobreviver
E explicar a dor
O azar e a sorte
A desgraça e o amor*

(Caminhos do rio, Raízes Caboclas)

No belíssimo trecho da música “Caminhos do Rio”, do grupo amazonense Raízes Caboclas, os mistérios da mata e da água, são usados pelos povos da floresta para espantar suas mágoas e para a sobrevivência, além de auxiliar para se explicarem como seres amazônidas, dentro desse rico universo. A simplificação/padronização do público-alvo desses cursos ligados aos LEDOCs é erro grotesco. Lidamos com um público específico, rico culturalmente e complexo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Da pandemia ao atual momento, são considerados para o ensino superior como de grande complexidade, principalmente quando o aluno, principalmente das áreas rurais e amazônicas, sofre com a atual crise tanto sanitária quanto econômica. Prova disso é a crescente evasão dos cursos superiores e baixa procura nos últimos anos pelos vestibulares em rede pública, em nível nacional. De acordo com matéria produzida por RATIER (2022), são elencados seis motivos que resultam no desinteresse pelos cursos universitários: a crise econômica, menos investimentos nas universidades, elitização do ENEM, custos elevados para o estudante seguir estudando na universidade e o crescente desinteresse pelo ensino superior. No caso da educação do campo, cabe destaque a crise econômica que reforça a necessidade da integralidade do aluno dedicado ao trabalho, impossibilitando momentos para estudo, além do custo elevado para que esse aluno se mantenha, mesmo com a pedagogia de alternância adotada, no período universidade ou tempo universidade. Por isso, o momento de reflexão sobre esse processo é determinante.

Na percepção dos professores do LEDUCARR quanto ao processo de admissão emergencial adotado, destaca-se que a maioria dos professores das duas habilitações se manifestaram como favoráveis, ao menos em parte, ao modelo emergencial adotado. No caso da habilitação em CNM, fica evidente percepção referente ao prejuízo naquela habilitação, relacionado a admissão de alunos com maiores dificuldades de aprendizado. Nas duas habilitações, são mencionadas necessidade de ajustes do processo de admissão para o próximo ano.

Cabe destaque que o modelo emergencial de admissão de alunos adotado é considerado por esse autor como mais democrático do que o anterior (pré-pandemia), quando se pagavam altas taxas de inscrição para o público-alvo desse curso e se realizavam provas no processo seletivo. A taxa zero de inscrição e a não realização de provas e sim da análise dos HE e CI, possibilitam o acesso de candidatos mais das classes populares, rurais e indígenas (dados de análise socioeconômica dos candidatos). Cabe nesse caso a realização de debates dentro do colegiado dos prós e contras do modelo emergencial e seu manutenção, além de se ter posicionamento do Fórum de Educação do Campo de Roraima, visando a abertura de discussão ampla desse processo de admissão.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Referências

BARTOLOMÉ, A.R. A universidade no século XXI: principais desafios e estratégias. In: Reali, A.M.M.R., Mill, D. **Educação a distância e tecnologias digitais** - reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. Ed. UFSCar, 2014, pp. 69-80.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima - UFRR** (Habilitação em Ciências Humanas e Sociais). Disponível em:

<<file:///C:/Users/HOME/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>>.

Acessado em 12 de janeiro de 2010.

_____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima - UFRR** (Habilitação em Ciências Naturais e Matemáticas). Disponível em: <

[file:///C:/Users/HOME/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HOME/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20(1).pdf)>.

Acessado em 12 de março de 2020.

_____. Lei nº 9.394/1996 - **Lei de Diretrizes e Base (LDB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 22 jan. 2020.

DEL RIO, V.. Cidade da Mente, cidade real - percepção ambiental e revitalização na área portuária do RJ. In: Del Rio, Vicente; Oliviera, Livia. **Percepção Ambiental: a experiência brasileira**. EdUFSCar, São Carlos, SP. 1996. 3-22 pp.

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

PEREIRA, I.B.. Educação Profissional. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Ed. Expressão Popular, FIOCRUZ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2012. 288-293 pp.

RATIER, R. Seis razões para a queda de 60% nas inscrições em universidades federais. Disponível em <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2022/05/23/seis-razoes-para-a-queda-de-60-nas-inscricoes-em-universidades-federais.htm>>. Acessado em 29/08/2022.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: 2 – Educação no Campo: Políticas Públicas/Estatais.

POLÍTICAS PÚBLICAS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM PAUTA NO III FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA AMAZÔNIA

^{IV}Waldiléia do Socorro Cardoso Pereira
SEMED/MAO/Pedagogia do Campo/UEA/AM. CEECAMPO/AM
waldileia50@gmail.com

^V Luiz Bezerra Neto
UFSCar/ Ded/PPGE/ GEPEC/SC/SP
lbezerra@ufscar.br

RESUMO

A classe trabalhadora enfrenta embates históricos em seu desenvolvimento, na verdade, sua luta inicia-se na sua própria existência. No presente artigo tecemos algumas considerações acerca das discussões que ocorreram durante o III Fórum Municipal de Educação do Campo, Águas e Florestas em Manaus, Amazonas no qual o tema foi a Base Nacional Comum Curricular. O evento ocorrido em 2018 uniu trabalhadores da educação, estudantes, pais, comunitários e universidade para debater políticas educacionais na área ribeirinha e rodoviária, nesse ambiente singular negado pelo poder público o movimento fez frente aos processos postos na BNCC. A discussão problematizava os próprios eixos do sistema e ousava emergir elementos que aos poucos constituíam outras visões menos esquálidas da democracia e fundamentos pedagógicos. As bases norteadoras das discussões no evento se ancoravam no pensamento materialista histórico e seus corolários mesmo que insipidamente. Para efetivar a presente escrita seguimos com leituras de obras selecionadas além de registros advindos de debates durante o curso de pós graduação na Universidade Federal de São Carlos em que as estruturas da sociedade capitalista eram postas em pauta. Nossa intenção é ampliar a discussão acerca do tema contribuindo no desvelar das contradições presentes nas estruturas políticas que direcionam as escolas do/no campo, também desejamos divulgar o Fórum como possibilidade reativa embora as adversidades das materialidades. Destacamos as factibilidades na união promovida cujo intuito foi rever a direção pedagógica curricular nos diversos aspectos constitutivos das escolas situadas nas margens dos rios, nas terras de várzeas, terras firmes e densas florestas na Amazônia brasileira.

Palavras chave: Educação do/no Campo. Políticas Públicas. BNCC na Amazônia.

INTRODUÇÃO

^{IV} Profa. Dra. SEMED/MAO. Pedagogia do Campo/UEA/AM.CEECAMPO/AM. CAPES /FAPEAM.

^V Prof. Dr./Ded/PPGE/UFSCar/SC/SP. Coordenação GEPEC. Pesquisador produtividade cnpq.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



A sociedade engendrada pelo sistema capitalista impõe transformações ao trabalho produtivo que por sua vez espalha suas influências em todo corpo do Estado seja na sociedade política ou na sociedade civil, como afirma Gramsci (2001). A escolarização entra nessa dinâmica nas estruturações do sistema para garantir ao poder hegemônico político o conjunto de coerção e consenso nas relações sociais. A presente teorização objetiva refletir sobre o enlaçamento dialético entre escola, profissionais da educação, trabalhadores, estudantes e pais diante das políticas e propostas curriculares educacionais no rural amazônico. Nossa problematização trata do III Fórum de Educação do Campo, Águas e Florestas realizado em 2018 na Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED. O evento teve como tema a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que naquele momento estava em plena fase de introdução no sistema público de ensino.

O III Fórum de Educação do Campo na Amazônia foi continuidade do processo contra hegemônico iniciado em 2014 no interior da secretaria surgindo na criação de um coletivo de trabalhadores da educação que anualmente a partir de 2016 passa organizar os fóruns anuais. O objetivo do III Fórum foi discutir junto aos sujeitos envolvidos as políticas educacionais centradas na nova BNCC. As ações faziam parte do trabalho de introdução da concepção de Educação do Campo em lugar da concepção de Educação Rural que norteava os direcionamentos, planos pedagógicos assim como a visão do trabalho escolar e seus entremeios. O tema do evento foi provocante sendo esse o papel originário do movimento, seja, levar toda comunidade escolar para problematização de sua materialidade cotidiana. O comitê que organizava o evento acreditava que seria possível fazer articulações e outros acordos políticos de modo a ampliar a democracia pedagógica e os próprios direitos das populações daquele campo amazônico. Objetivamos contribuir na reflexão crítica sobre a relação entre sujeitos, escola e políticas públicas pensando como se coligam enquanto elementos entrelaçados em diversos espaços que constituem o Estado formado pela sociedade civil e sociedade política segundo Gramsci (2001).

Partimos do entendimento que o Estado dominante é burguês e classista, e, que seu conjunto de formas organizativas é opressor. Esse entender leva historicamente os sujeitos oprimidos, dominados em reações. As coalizões os grupos reativos vão se formando de tempos em tempos, em lugares e situações diversas. Nessa condição é então

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



possível vislumbrar mudanças e ver que existe um espaço imprescindível para ações em micro revolucionamentos que é a escola. O ato formativo individual e coletivo via escola pode interferir na formação crítica dos sujeitos que poderão agir nas estruturas presentes ou futuras da sociedade. O coletivo no Fórum trazia aos poucos clarificação a partir das discussões em que se aprendia e se ensinava (FREIRE,1987). A problematização estava em entender e subverter a BNCC para responder as reais demandas do ensino aprendizagem no campo.

Para elaboração da escrita seguimos com fichamento de obras e registros das inquietantes reflexões ocorridas durante as aulas na pós graduação em educação na Universidade Federal de São Carlos nas quais se pautavam questões sobre a conjuntura da sociedade capitalista. A análise dos dados citados partiu dos registros nos relatórios do III Fórum conforme elaborados e disponibilizados no site da secretaria e pelo Comitê Municipal de Educação do Campo na SEMED Manaus (SEMED,2018).

O CAMPO AMAZÔNICO NAS CONTRADIÇÕES DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

A Amazônia brasileira representa historicamente poder para o desenvolvimento do sistema capitalista. Inserida no contexto de organização da sociedade e do Estado liberal é cobiçada por elites poderosas que dominam os meios de produção e comércio nacional e internacional. Para Becker (2005) os recursos naturais da Amazônia representam hoje o mercantilismo do capital da natureza, a água é um elemento de disputa nesse quadro, além dos garimpos, da militarização e da violência no campo. Para Carmo (2017) a Amazônia possui elevado potencial hídrico com grande valor econômico e social assim como minérios, fauna e flora exuberante que são fonte de equilíbrio para o bem estar ambiental do planeta. Nosso chão de rios é Manaus, capital do estado do Amazonas, região Norte, Amazônia brasileira. Trata-se de município com sustentação econômica centrada no polo industrial constituído no ano de 1967. O polo foi legalizado pelo Decreto de Lei número 288 cujo objetivo era e é impulsionar o desenvolvimento na Amazônia atraindo empresas por meio de incentivos fiscais. Tal modelo econômico espria-se obviamente em outras dimensões sociais do Estado. Os processos formativos da população no âmbito escolar são conduzidos de certa forma nesse ideário, está

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



predisposto na cartilha do capital, formar mão de obra para produzir riqueza. Conforme Marx “a totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade...o modo de produção material da vida material condiciona o processo de vida social” (MARX, 2007, p. 45).

As escolas do campo amazônico em suas estruturações trazem questões contraditórias. entre outras, destacamos a etapa do Ensino Fundamental conforme registros oficiais que apontam, de acordo com Anuário Nacional da Educação (2019), a taxa líquida de matrículas de estudantes de 6 a 14 anos de idade em 2018 com 97,1% de matriculados somando o quantitativo geral nessa etapa na área rural 5,5 milhões de estudantes. Segundo o documento citado existe crescimento contínuo de matrículas em relação as populações na área rural, todavia, em contrapartida sabemos da ocorrência de fechamento de escolas em grande parte das áreas rurais do país.

Na área rural do município de Manaus desde 2014 até 2018 foram fechadas 3 escolas. Em 2014 o total era de 87 escolas e em 2018 de 85 escolas, isso levou a política de nucleação das escolas em comunidades com maiores quantidades de estudantes. Com relação ao panorama de atendimento segundo dados de relatórios produzidos no Comitê do Campo na SEMED apontam especificidades com total: na área ribeirinha 53 escolas com 2.555 estudantes (rio Negro, rio Amazonas e lago do Puraquequara) e na área rodoviária 32 escolas com 6.973 estudantes (AM 010, BR174, e Tarumã) totalizando 9.528 estudantes nas diversas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena,

Quanto ao atendimento pedagógico implementado em 2018 vamos identificando alguns elementos como: 15 escolas atendidas pelo Programa de Correção de Fluxo com 235 estudantes; 02 escolas com Educação em Tempo Integral; 63 escolas com turmas multisseriadas agregando estudantes do 1º ao 5º ano e da Educação Infantil; 22 escolas com turmas organizadas em único ano/série dos anos iniciais no Ensino Fundamental; 01 Centro Municipal de Educação Infantil na área rodoviária; 09 com Educação de Jovens e Adultos (04 ribeirinhas e 05 rodoviárias); 72 escolas totalizando atendimento na Educação Infantil; 04 escolas municipais com Educação Escolar Indígena; 29 com Projeto de Educação Itinerante do 6º ao 9º ano e finalmente 64 escolas atendidas no

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



programa de pós-graduação especialização Escola da Terra. O programa em parceria entre MEC/SEDUC/UFAM/SEMED teve início em 2014 com curso de extensão e segue em 2015 com formação continuada para docentes de turmas multisseriadas.

Os desdobramentos locais das políticas educacionais para a escolarização no campo são estabelecidos a partir dos documentos e orientações advindas das lutas sociais dos povos do campo. O documento de compromisso firmado em 1998 durante a *Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, em Luziânia, já vinha com propostas significativas, porém, tempos foram passados e as lutas permanecem. Das perspectivas no documento a inserção de um projeto popular curricular de desenvolvimento nacional das escolas do/no campo junto ao projeto político de governança nacional é anseio da classe trabalhadora. A classe trabalhadora sempre espoliada busca a conquista da terra para viver e produzir sua vida. Os trabalhadores perseveram, mas, é preciso avançar muito na direção desejada. Como afirmam Marx e Engels:

O proletariado atravessa diversos estágios em seu desenvolvimento. Sua luta contra a burguesia começa com sua própria existência. No início, lutas de trabalhadores isolados, depois os trabalhadores de uma fábrica, a seguir os trabalhadores de um ramo industrial de um lugar contra o burguês que os explora diretamente (MARX & ENGELS, 2014, p. 118).

Em suas diversas etapas a Educação do/no Campo segue legitimando seu caráter transformador no seu próprio Referencial para uma Política Nacional de Educação do Campo enquanto documento publicado pelo Ministério da Educação em 2003, em pleno governo progressista, tal fato carrega em seu corpo teórico a denúncia sobre o descaso pela escolarização no campo e também anúncios de resistências.

A escola no campo brasileiro surge tardiamente e não institucionalizada pelo Estado. Até as primeiras décadas do século XX, era destinada a uma minoria privilegiada; embora o Brasil fosse um país de origem e predominância agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais entradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia (BRASIL, 2003, p. 7).

Caminha-se na defesa de direitos negados expressando suas características, princípios filosóficos e cabedal teórico que fundamenta suas práticas. Os enfrentamentos

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



dessa modalidade de ensino têm sido em grande parte realizados com movimentos sociais e fortalecidos por grupos de estudos e pesquisas nas universidades tais como Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo – GEPEC/ UFSCar e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ/UFPA entre tantos outros. Destaque em especial para ações do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST quais são imprescindíveis, com eles se inicia essa luta. Os embates incidem desde o ruralismo pedagógico com estudos que vão indicando a desvalorização do Estado e o preconceito concedido ao meio rural. Busca-se o compromisso com a qualidade da escolarização nas comunidades rurais. Para Bezerra Neto:

O lado perverso da educação que privilegiava uma pequena parte da população em detrimento de sua grande maioria, além de submeter o trabalhador rural a uma situação de inferioridade, o fazia acreditar que seu aprendizado era desnecessário, pois para pegar no cabo da enxada não era preciso leitura (BEZERRA NETO, 2017, p. 147).

No que tange aos parâmetros estabelecidos para melhoria da escolarização em diversos âmbitos, algumas poucas conquistas significativas localmente ocorreram no bojo do PME de 2014. O plano de 2014 também foi discutido no III Fórum questionando as metas e estratégias postas enquanto premissas para humanização dos sujeitos. Em Ciavata e Lobo (2012) a formação humana se faz na intencionalidade da contraposição na conscientização do sujeito ligada às experiências de luta social e política, demarcando concepções diferenciadas de formação humana ante a concepção hegemônica do capital (CIAVATA & LOBO, 2012, p. 563). Nesse alinhamento é que o Comitê do/no campo na secretaria seguia agindo no contraponto, o objetivo era desacomodar e propor outras políticas educacionais, fazer a coalizão e a ação para emancipação dos sujeitos ali oprimidos de diversas formas. Como afirma Freire:

É como homens que os oprimidos têm que lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas” [...] não há ouro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisa”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1987, p. 56).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



De fato, os desafios permanecem diante do atual governo conservador eleito após golpe de 2016 e nessa materialidade se radicalizou o III Fórum. Na ação de junção de todos para problematizar, para aprender e ensinar no movimento dialético pedagógico, na ocupação das escolas, da secretaria afirmava-se em certa medida a resistência. Ultrapassando margens de domínio dos dirigentes, questionando em modo de pressão os agentes do Estado as ações aproximavam as partes daquela mesma luta que era da classe proletariada, subjugada contra seus opressores. A universidade enquanto espaço de pesquisa e consolidação científica das concretudes sociais estava presente, nem tanto perto, mas, nem tanto longe.

Em Marx e Engels isso significa que “não só o proletariado pode projetar e construir um sistema social diferente do dominante, como no próprio interior do capitalismo pode tornar-se a força decisiva para a derrubada do antigo regime e para a realização da democracia política com a luta pela superação da sociedade capitalista” (MARX & ENGELS, 2014, p. 40). A contraversão ao sistema nas ações III Fórum incorporava a natureza do trabalho educativo intencionado politicamente e essa natureza na abordagem materialista, de acordo com Saviani se consolida como:

Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos 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 *ethos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2012 p. 81).

Paro e Arroyo (1997) reafirmam a ideia de que existe ainda a subordinação, sobretudo quanto ao fazer pedagógico que se sujeita ao jugo do sistema conservador. Na direção oposta Gramsci traduz a defesa possível da escola unitária, do trabalho educativo na perspectiva progressista afirmando que se pode articular a formação entrelaçada entre trabalho prático e teorias, entre cognitividade e produção empírica de bens para vida.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2001, p.38).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



A escola unitária como as premissas acima citadas, traz elementos contidos na propositura dos coletivos que lutam pela Educação do/no Campo. Nesse chão e campo de contradição ao sistema opressor Ciavata e Lobo explicam que a organização revolucionária de acordo com a educação de cunho socialista deve ser ampliada e envolver todos.

Educação geral livre e obrigatória para todas as crianças e cursos especiais para os adultos, escola secular unitária com diferentes níveis para todos os cidadãos, apoio para o movimento educativo e cultural das massas trabalhadoras, assim como para organizações de soldados e operários, os professores deveriam cooperar com outros grupos sociais e seriam tomadas medidas imediatas em relação à miserável situação material dos mais pobres (CIAVATA & LOBO, 2012, p. 564).

A intenção educacional progressista na direção do pensamento socialista ou de uma sociedade igualitária entende o trabalho educativo no campo como histórico, cultural, intelectual enraizado na dimensão política. Trata-se de trabalho social de transformação. Como diz Caldart “formação de consciência de mudança”. É um trabalho que requer compromisso, conhecimento e acima de tudo clareza política. Segundo Paro (1997) não pode ser apenas um sonho, deve existir um trabalho conjunto concreto de mudança de paradigma que surge da percepção sensível de que todos são seres humanos e importa entender a escola e todo arcabouço das ciências como direito, seja para o trabalhador no campo ou na cidade como afirma Bezerra Neto (2017). A Educação do Campo como afirma Caldart “nomeia um fenômeno da realidade atual brasileira” (CALDART, 2012, p. 259) e se constitui de elementos como princípios teóricos metodológicos, diálogo, contextualização, trabalho coletivo, valorização dos saberes locais, culturas e emancipação humana.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PAUTA DO III FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com o tema “A Educação do Campo, Águas e Florestas na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular” trazia na ordem do dia, no III Fórum e nos planos didáticos da secretaria as questões da BNCC e era preciso pensar em como o currículo poderia ser subvertido no caso do campo da Educação do Campo. sabia-se que as instituições

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



responsáveis estavam alinhadas ao sistema capitalista o qual nega sempre o valor da escolarização no campo. Eles enviesavam objetivos, falseavam o ideário de conhecimentos, competências e habilidades numa perspectiva supostamente integral de promoção da democracia. Como diz o próprio documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC impunha reordenamento aos fazeres pedagógicos desde a Educação Básica, Ensino Superior, produção de materiais didáticos e avaliações. Para Moreno a organização da mesma se fundamenta ideologicamente na intenção do mercado privado da educação.

Um aporte significativo, contudo, foi dado pela criação do *Movimento pela Base Nacional Comum da Educação* em abril de 2013, a partir do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais”. O *Movimento pela Base* foi formado por fundações e institutos mantidos pela iniciativa privada, ligados a ideais voltados à criatividade, tecnologia, empreendedorismo e, pelo menos no âmbito do discurso, da educação como ciência aplicada mais do que como práxis política (MORENO, 2016, p. 10).

Vale observar as competências previstas para desenvolvimento via BNCC:

- a) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- b) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



- c) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- d) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- e) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
- f) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
- g) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- h) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
- i) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- j) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018)

Partindo de visão acrítica pode-se dizer que as competências da BNCC anunciam um caráter formativo na direção de sujeitos emancipados. Todavia, partindo de visão crítica e contextualizada é possível entender que o indicativo teórico pode ser robusto, mas, na sua prática não encontra alinhamento, se pensarmos na realidade das escolas, formação docente, etc. com a emancipação sequer política dos sujeitos. Nisso o III Fórum ao colocar a BNCC no foco de modo provocativo esgarçava as visões, as margens

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



estreitas e decisórias das políticas educacionais locais. As discussões embora ainda fragilizadas em diferentes aspectos se consolidavam em proposituras que expressavam as ranhuras reais do sistema educativo.

Sobre quantitativos, de acordo com dados do relatório anual no ano de 2018, o III Fórum teve a participação de 79 escolas, com total de 4.349 participantes entre: 661 professores, gestores e pedagogos (as), 2.604 estudantes, 1.142 pais e comunitários, 25 assessores técnicos. Foram eleitos nos pré fóruns o total de 390 delegados. Os delegados eleitos (2 por categoria) nos Grupos de Trabalho - GT se organizavam nas seguintes categorias: GT de crianças da Educação Infantil; GT de estudantes do Ensino Fundamental I e II; GT de estudantes do EJA; GT de professores (as), gestores (as) e pedagogos(as) e GT de comunitários e movimentos sociais.

Com relação aos eixos de discussão em 2018 foram: 1. Educação do Campo e sua concepção; 2. Relação escola-comunidade e valorização dos saberes tradicionais no trabalho pedagógico e participação dos comunitários; 3. A BNCC e práticas pedagógicas, a contextualização, o estudo e suas especificidades; 4. Políticas Públicas para o campo como EJA (Educação de Jovens e Adultos), APMC ou Conselho Escolar, PRONACAMPO (Transporte escolar, PDDE Água, PDE), PRONERA, merenda escolar (PAA, PNAE, PREME), os direitos de inclusão dos estudantes com deficiências, ATER, PRONAF, FINANCIAMENTO E CREDITO REGULARIZAÇÃO FUNDIARIA, DAP; Identidade, território e relações de trabalho com a participação dos estudantes na geração de renda, produção e organização, trabalho na comunidade, agricultura familiar no campo.

A metodologia de trabalho adotada no III Fórum iniciava e findava nos debates nos Grupos de Trabalho onde se discutiam os eixos e sintetizava as questões pertinentes, em seguida os GTs socializavam e rediscutiam em plenária geral ao que se refaziam proposituras sobre cada eixo. As decisões eram registradas e encaminhadas para os dirigentes da secretaria via comitê. Os resultados eram registrados na forma de relatórios, claro que nem sempre todas as questões eram aprovadas pelo corpo gestor da secretaria, mas, valia o embate e algumas eram objetivadas via políticas públicas educacionais locais.

Das questões advindas destacavam-se elementos que perfaziam a prática pedagógica como: a organização da Hora do Trabalho Pedagógico dos professores em

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



especial relativo aos 1º e 5º anos do ensino fundamental, pois, muitas escolas não ofereciam esse processo apesar de ser algo legitimado. A contextualização do currículo também se sobressaía e sempre gerava controvérsia. Se desejava unir a regionalidade sem furtar o direito dos estudantes de acesso aos saberes clássicos das ciências como afirma Saviani (2013). Outros elementos chave muito discutidos foram o transporte escolar e suas precariedades, os vínculos da escola com a comunidade, o perfil dos professores para atuar nas escolas não se desejava alguém que não se identificasse com a realidade local, o material didático em que se solicitava sempre a inserção de conteúdos da cultura e saberes locais, do meio produtivo das comunidades e a abertura da escola para comunidade. Nota-se que a escola em muitas comunidades rurais é a única forma de expressão concreta direta do poder público.

Quanto as indagações emergentes nas discussões: como elaborar uma proposta curricular contextualizada a partir da nova BNCC? Quais as possibilidades de organização pedagógica dos tempos de estudo diferenciado considerando a multisseriação, a alternância, e a itinerância existente nas escolas do campo?

As respostas para tais questões ainda estão em construção, na verdade, tenta-se adequar os parâmetros da escola considerada urbana e regular as adversidades do meio rural, a dialética conduz a Educação do Campo mesmo na condição geográfica em que se encontram as escolas e seus sujeitos o que dificulta generalizar conceitos sobre conteúdo, forma e destinatários dessa educação tão diversa. O que se considera como mote geral é o direito ao processo formativo em que se tenha acesso aos conhecimentos construídos no conjunto social histórico sem negar o direito ao contexto local.

Dos aspectos aqui apresentados não temos todo material derivado e todas as questões discutidas em pormenorizações, o que se intenciona com tal expressão teórica, limitada por certo, é ampliar a valorização de experiências sobre o tema e registrar no âmbito da academia. De fato, a discussão da BNCC no III Fórum no princípio parecia consenso pedagógico quanto ao alcance qualitativo passa a ser vista nas contradições desacomodando todos os processos. Os debates deixavam certo que a BNCC não seria a salvação para todos os anseios pedagógicos. As questões trazidas na base quando postas diante da realidade enfrentada no sistema, nas escolas, eram objetivamente negadas. O mover negava a negação imposta pelo Estado aos sujeitos envolvidos quanto sua

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



participação nas decisões políticas. Em catarse todos compreendiam aos poucos concretamente sua posição na conjuntura social.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Conclusivamente sabemos que a teorização sobre um fato é sempre inconclusa diante da nossa limitante situação gnosiológica, e ainda da totalidade que torna diversificado todo real com seus determinantes. Todas partes que essencialmente existem no fato não se mostram ao alcance completamente. Dito isso, vale socializar alguns determinantes da totalidade da Educação do/no Campo na Amazônia como meio de tornar cada vez mais visível para todos o tema. Dentre tantos, um dos grandes desafios foi descobrir inclusive as entranhas opressoras introjetados nos oprimidos envolvidos, nos trabalhadores, nos estudantes nos embates intra classe. Como afirma Freire são “manifestações da desumanização” (FREIRE, 1987, p. 32).

De todo modo consideramos que o movimento do III Fórum serviu para desocultar questões importantes na Educação do Campo amazônico, a luta pela escolarização refazia sua história, e, sempre marcando as injustiças sociais no mote de ações entre as classes dos trabalhadores e da classe dirigente. Como afirma Marx e Engels “a história de todas as sociedades existentes até hoje é a história das lutas de classes” (MARX & ENGELS, 2014, p.107) e ademais, isso significa que um projeto de sociedade justa não fugirá nunca do embate em que “a medida que seja eliminada a exploração de um indivíduo por outro, será eliminada a exploração de uma nação por outra” (MARX & ENGELS, 2014, p. 133). Diante do dito acima não concluímos generalizações deixamos caminhos abertos para novas teorizações advindas de outras percepções diante do fato estudado.

REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica. Editora Moderna. São Paulo. 2019. Disponível:
BRASIL. Ministério da educação. Plano Nacional de Educação. Brasília. DF.
<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 08/012/19. Acesso em: 03/12/2019

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências parra uma política nacional de educação do campo:**

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



adorno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Aparecida dos Santos. Brasília. DF. 2004.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. 2018. DF. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal Acesso em: 22/10/2019.

BECKER, B. **Geopolítica da Amazônia, estudos avançados.** In: CARMO, W. Recursos naturais da Amazônia e estratégias econômicas. Disponível em : <https://emporiododireito.com.br/leitura/os-recursos-naturais-da-amazonia-e-as-estrategias-economicas-por-wagner-carmo> Acesso em: 03/12/2019.

BEZERRA NETO, L. **Educação do campo ou educação no campo?** HISTEDBR On-line, Campinas, n° 38, p. 150-168, jun. 2010.

_____, L. BASSO, J.D. **Educação do/no campo/rural: o que tem sido produzido nos programas de pós-graduação?** IN: Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro. JOSÉ LEITE, S. N. BEZERRA NETO, L. BEZERRA, M. C. S. (org.). Ed. Pedro & João. São Carlos. SP. 2017.

CARMO, W. Os recursos naturais da Amazônia e as estratégias econômicas. Disponível em: <https://emporiododireito.com.br/leitura/os-recursos-naturais-da-amazonia-e-as-estrategias-economicas-por-wagner-carmo> Acesso em: 03/12/2019.

CIAVATA, M. LOBO, R. **Pedagogia socialista.** In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17° ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1987.

RIBEIRO, M. **Emancipação versus cidadania.** In: Dicionário da Educação do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2012.

SAVIANI, D. **Marxismo, educação e Pedagogia.** In: Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas. Autores Associados. 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais e o princípio educativo.** Volume II. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2° ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira. 2001.

GERALDO, F. F. **A educação brasileira no contexto histórico.** Campinas São Paulo. Alínea 2001.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Disponível Em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-> Acesso em 26/10/2020.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo. Ed. Ática. 1997.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório do III Fórum Municipal de Educação do/no campo, águas e florestas.** Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Manaus/AM. 2018.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará.** 1ª Ed. Belém 2005.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



_____, S. M. **Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate.** IN: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (ORG.). A Educação, o Currículo e a Formação dos Professores. Belém, EDUFPA, 2006.

_____, S. M. **A Multisserie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** 2008.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** Tradução Gaetano Lo Monaco, Paolo Nosella e Rosa dos Anjos Oliveira. 12º ed. São Paulo. 2006.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução de Álvaro Pina. 1º ed. São Paulo. Expressão Popular. 2009.

_____. _____. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução Luciano Cavini Matorano. São Paulo. Martin Claret. 2014.

MOLINA, M. C. AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (org.) **Contribuições de um projeto de educação do campo.** Brasília. DF. Articulação Nacional por uma educação do campo. 2004.

MOLINA, M. MOURÃO, L. S. **Educação do Campo.** In: Dicionário da Educação do Campo. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro. Expressão Popular. 2012.

MORENO, C. J. **História na Base Nacional Comum Curricular.** História & Ensino, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Políticas Públicas/Estatais

ENSINO MÉDIO NO CAMPO EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES^{VI}

Jaqueline Daniela Basso

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

jaqueline.basso@uems.br

Palavras-Chave: Educação no campo; Ensino Médio; Escolas no Campo; Estado de Mato Grosso do Sul.

Introdução

O presente trabalho discute alguns resultados preliminares de pesquisa no âmbito do Projeto “Ensino Médio no Brasil: perspectivas e desafios no processo de reorganização da escola pública” desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e Políticas Educacionais-G-TEPE/UEMS.

Nas últimas três décadas o ensino médio tem passado por inúmeras reformas, dentre elas está sua inclusão na etapa obrigatória de escolarização com vistas à universalização do acesso, entretanto, indicadores tem mostrado inflexão no volume total de matrículas de jovens no ensino médio, o que nos motivou a refletir sobre como isso tem afetado aqueles que vivem do e no campo no Estado de Mato Grosso do Sul. Destarte, temos como objetivo discutir o acesso dos jovens ao Ensino Médio no campo no Estado de Mato Grosso do Sul por meio da análise de indicadores populacionais e educacionais oficiais, bem como as políticas públicas voltadas ao atendimento deste público.

Assim, iniciamos a exposição dos resultados caracterizando a população do Estado de Mato Grosso do Sul, com destaque para aquela que vive do e no campo. Em seguida, buscamos dimensionar e mapear as matrículas e escolas no campo com vistas a quantificar a oferta de ensino médio no campo no Estado de Mato Grosso do Sul. Por fim, discutimos brevemente a Deliberação nº 7.111, de 16 de outubro de 2003 do Conselho Estadual de Educação que orienta a educação nas escolas no campo no estado.

Metodologia

^{VI} O presente estudo recebeu apoio financeiro da Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão- FUNAEPE- Mato Grosso do Sul.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Com vistas ao alcance do objetivo proposto lançamos mão de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise de indicadores estatísticos. A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p.50) e foi realizada com base em teses, dissertações e livros sobre a temática.

A pesquisa documental por sua vez, “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p.51) e se debruçou sobre a Deliberação nº 7.111, de 16 de outubro de 2003, que dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas do campo no sistema estadual de ensino de MS. Além disso, analisamos alguns indicadores populacionais e educacionais dos Censos Demográfico e Escolar disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, respectivamente. Os dados, fontes bibliográficas e documentais foram criticamente analisadas a partir do método materialista histórico dialético.

Resultados e discussão

Historicamente ocorre, no Brasil, um forte movimento de fechamento de escolas no campo e transporte de alunos de todas as etapas da educação básica para as escolas das cidades, dificultando o acesso das populações do campo à escolarização oferecida pelo Estado, situação que se agrava ainda mais no ensino médio (BASSO, 2013).

O ensino médio é a última etapa da educação básica e sua universalização é uma das metas contidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), entretanto, as escolas públicas brasileiras estão distantes disso. Em estudo recente, Cardoso (2022) evidenciou que, mesmo com as inúmeras reformas empreendidas nos últimos anos e a obrigatoriedade do ensino médio, o valor absoluto de matrículas nesta etapa educacional diminuiu entre os anos de 2016 e 2020, no Brasil.

Dados que alertam que o ensino médio não tem se ampliado conforme almejado pelas políticas públicas nacionais. Seria impossível delimitarmos aqui as causas exatas desse fenômeno, visto que, extrapolam o processo de escolarização e adentram questões econômicas e sociais, que se agravam quando pensamos nos jovens que vivem do e no campo e que, historicamente, têm seu direito à escolarização dificultado pela distância entre as escolas e suas moradias (BASSO, 2013).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



No Estado de Mato Grosso do Sul, a situação vivenciada pelos jovens do campo não se diferencia da realidade nacional, visto que, segundo Jesus (2022), a educação pensada para a população do campo naquele estado ficou praticamente invisibilizada nas políticas públicas até a década de 1990, quando o protagonismo e luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra- MST começaram a mudar esse cenário. Somente no início dos anos 2000 que a educação no campo começou a figurar formalmente nas agendas públicas.

Segundo Jesus (2022, p. 74) “o estado de Mato Grosso do Sul (MS) é um território constituído por indígenas, pantaneiros, camponeses, quilombolas, muitos dos quais vêm de origens étnicas diversas: paraguaios, bolivianos, japoneses, árabes e recentemente os chineses”. Portanto, a população do campo é bastante diversa tanto em seu produzir da vida material, quanto em suas origens étnicas.

O Censo Demográfico, realizado em 2010, mostrou que a população no campo era representada por aproximadamente 350.000 habitantes, cerca de 16% do total populacional do Estado de Mato Grosso do Sul, que conta com 79 municípios e a décima nona densidade demográfica do país, assim sendo, seus municípios são caracterizados, em sua maioria, por pequenos aglomerados urbanos, pouco populosos (IBGE, 2021).

No que diz respeito ao potencial público-alvo do ensino médio, o estado conta com cerca de 226.000 jovens entre 15 e 19 anos vivendo em áreas urbanas e rurais, os dados mostram que, em 2021, cerca de 61% das pessoas com 14 anos ou mais estavam ocupadas, ou seja, trabalhavam. Cruzando estes indicadores, é possível sinalizar para a possibilidade de que parte significativa dos jovens público-alvo do ensino médio (entre 15 e 17 anos de idade) estava ocupada em 2021, o que a nosso ver colabora para abandono e/ ou o não ingresso dos jovens no ensino médio.

Em 2021, das 109.762 matrículas no ensino médio no estado de Mato Grosso do Sul, 101.659 eram de estudantes de escolas urbanas e os demais 8.103 de escolas rurais, o que representa pouco mais de 7% dos estudantes desta etapa educacional. Naquele ano, o estado contava com 61 escolas rurais, sendo: duas federais, cinquenta e cinco estaduais, uma municipal e três privadas. O que representava quase 14% do total das 440 escolas que oferecem ensino médio no estado (INEP, 2022).

Estas escolas e estudantes estavam presentes em trinta e cinco dos setenta e nove municípios do estado, ou seja, pouco mais da metade dos municípios sul-mato-grossenses

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



não ofertam ensino médio no campo (INEP, 2022), obrigando o deslocamento de sua demanda para as escolas urbanas.

Feito esse dimensionamento inicial da demanda de estudantes do ensino médio que se escolarizam no campo, discutiremos brevemente a concepção de educação no campo adotada na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e que impacta estes estudantes. A promulgação da Deliberação nº 7.111, de 16 de outubro de 2003, que dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas do campo no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul foi resultante das lutas dos movimentos sociais em prol da reforma agrária e da educação no campo (JESUS, 2022), assim como ocorreu em todo o Brasil no mesmo período histórico.

Segundo a deliberação “a Educação Básica nas Escolas do Campo destina-se ao atendimento da população rural, sob a ótica do respeito à diferença e direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso, da inclusão às especificidades” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p.1). Portanto, parte-se do pressuposto de que a educação que ocorre no campo apresenta especificidades que precisam ser respeitadas, o que demonstra alinhamento com as políticas nacionais voltadas à educação do/no campo. A partir disso, a Deliberação (MATO GROSSO DO SUL, 2022) prediz a universalização do acesso da educação básica aos estudantes, inclusive adultos.

Dentre os fins e objetivos da educação nas escolas no campo estão: formação integral dos sujeitos e acesso aos conhecimentos historicamente acumulados; articulação do ensino com a produção e preservação do meio ambiente; formação para a cidadania e valorização dos componentes sociais, econômicos e culturais das populações do campo, com vistas à fixação na terra (MATO GROSSO DO SUL, 2003). Embora os objetivos nos pareçam coerentes com a realidade do campo, o último nos chama atenção ao remeter à perspectiva ruralista de educação enquanto ferramenta de fixação do homem no campo, tendência que teve força nas décadas de 1930 e 1940 em todo o Brasil.

Conclusões

Os resultados obtidos até o momento e aqui apresentados nos alertam para o fato que mais da metade dos municípios de Mato Grosso do Sul não possuem escolas no campo e que parte significativa dos jovens público-alvo do ensino médio trabalham, o que nos leva aos possíveis obstáculos enfrentados pelos jovens trabalhadores que vivem

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



do e no campo e não dispõem de escolas próximas à sua moradia. Nesse contexto desafiador, a promulgação da deliberação que orienta a educação das escolas no campo da Rede Estadual de Ensino representou uma vitória para os movimentos de luta pela terra e educação, entretanto, nessa primeira análise evidenciamos pontos positivos, mas também nos deparamos com a visão ruralista, que vislumbra a fixação do homem no campo por meio da educação, o que nos alerta para a necessidade de mais estudos para compreensão de como isso tem refletido nas escolas no campo de ensino médio.

Referências

BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar.** 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 20 ago. 2022.

CARDOSO, Patricia Florencio da Silva. **As determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares do ensino médio em tempo integral em uma escola da autoria do município de Campo Grande –MS.** 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades:** Mato Grosso do Sul. 2021. Disponível em:

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2021.** Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>> Acesso em: 20 ago. 2022.

JESUS, Kleide Ferreira de. **A Educação do Campo no município de Campo Grande/MS a partir de um olhar sobre a Escola Municipal Dartheyy Novaes Caminha.** 2022. 195 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 7.111, de 16 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas do campo no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7111.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2022.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Políticas Públicas/Estatais

FUNDEF – FUNDEB E FUNDEB PERMANENTE – MUDANÇAS NAS IMPLANTAÇÕES E VALORES APLICADOS NO CAQI

Prof. Dra. Lucineia Chiarelli

UNESPAR – lucineia.chiarelli@gmail.com

RESUMO

Este estudo concentra-se na identificação e análise das mudanças ocorridas nas três Leis de implantação do FUNDEF – FUNDEB e FUNDEB permanente. O Objetivo é fazer uma comparação entre os três fundos e verificar os valores de CAQI. Como referencial utiliza-se as Leis de implantação e resultados obtidos durante a vigência dos fundos. Opta-se por realizar uma pesquisa documental, empregando uma análise qualitativa utilizando a legislação brasileira, contida em suas Constituições e expressas por um conjunto de políticas públicas que regem e regulamentam o ensino fundamental/básico educacional em nosso país. Investigou sobre a alfabetização no Paraná no período do estudo e entre essas três etapas do FUNDEB. Obteve como investigação os indicadores educacionais aplicados nesses períodos. Ainda falta mais cuidados com os investimentos e políticas direcionadas ao ECA e a LDB para termos melhores indicadores de qualidade.

Palavras-chave – FUNDEF, FUNDEB, FUNDEB permanente

Introdução

Através da Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 com o presidente Fernando Henrique Cardoso, através da Lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), foi criado um fundo envolvendo os 27 estados e o DF (Distrito Federal), onde se pretendia aumentar os recursos educacionais, além dos já mencionados da Constituição de 1988, que são os chamados mínimos constitucionais e com o fundo foram acrescentados até 10% para União e 20% para municípios, DF e estados que foram implantados gradualmente.

Em 2006 com o presidente **Luiz Inácio da Silva (Lula)** foi implantado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação), que dava continuidade a proposta do FUNDEF, mas elevava os valores de distribuição por aluno e constituiu o CAQI – Custo Aluno Qualidade Inicial, além dos já mencionados na constituição de 1988. Em 2020

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Surgiu na presidência de Jair Bolsonaro, o FUNDEB Permanente, que tem a proposta de elevar de 10% até 26% o incentivo do fundo da contribuição da União e estados e municípios.

Em vista de muitas mudanças nos investimentos educacionais, o propósito desse estudo é verificar se houve diferentes investimentos educacionais nos três governos com as comparações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que estabelece o FUNDEB permanente e suas alterações.

A metodologia da pesquisa foi construída a partir da ciência por meio empírico e científico e viabiliza um processo de construção do conhecimento que flui na esfera da comunicação. Garvey (1979) coloca que as atividades associadas a produção, a disseminação e ao uso da informação, desde a hora em que o cientista teve a ideia da pesquisa até o momento em que os resultados de seu trabalho são aceitos como parte integrante do conhecimento científico que são utilizados para pesquisa.

Também pesquisamos através da pedagogia histórica-crítica. A pesquisa está direcionada no âmbito qualitativo com análises documentais como leis, projetos de leis, resoluções, atos, decretos, constituições, emendas constitucionais e estudos de outros pesquisadores (SAVIANI, 97).

O referencial discorre sobre FUNDEF – FUNDEB e FUNDEB permanente.

Referencial Teórico

É possível afirmar que o Estado brasileiro começa a trabalhar com o pensamento do financiamento da educação, sobretudo difundindo a ideia de formação de um Fundo de Educação. A Constituição Federal de 1934 estabelece ainda que:

Parágrafo 1º: As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei (BRASIL, 1934, Artigo 157).

Os fundos passaram então a ser constituídos por doações, e bens patrimoniais. De acordo com o parágrafo segundo (artigo 157), parte dos mesmos fundos aplicou-se em auxílios aos alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica.

O desencadeamento das políticas estatais pôde provocar a disseminação das mais diversas discussões nos campos políticos, econômicos, sociais, nos quais a Educação pôde significar um dos mais importantes elementos para contribuir no desenvolvimento do país. No entanto, a implementação dessas políticas, que deveriam beneficiar nossos alunos tem passado por várias alterações constitucionais e por três etapas que estão divididas em FUNDEF – FUNDEB e FUNDEB permanente.

FUNDEF – Lei n. 9.426 de 24 de dezembro de 1996

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu um piso de gasto nacional por aluno e por ano de R\$ 315,00 (cerca de US\$ 200) elevando acentuadamente o gasto em estados e municípios pobres. Em um país onde o gasto por aluno variava de US\$ 30 nas escolas rurais mais pobres a US\$ 1.000 nos Estados mais ricos (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2009, p. 44).

De acordo com Gomes (2013), após a implantação do FUNDEF ocorreu uma melhora importante, mas não suficiente para atingir todas as crianças de primeira a quarta séries, (segundo ao quinto anos) na matrícula não se efetivando a permanência das mesmas nas escolas. No ensino fundamental de quinta a oitava séries (sexto ao nono anos), o percentual foi mais representativo, inclusive com a melhoria na capacitação do profissional do magistério.

No último ano do FUNDEF as matrículas referentes no Paraná em 2005, foram no ensino fundamental de 1.527.232 alunos no total. Nas séries iniciais no ensino rural tínhamos 82.129 alunos e nas séries finais 51.603 alunos. Formamos 62% dos alunos de

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



do ensino fundamental na área rural. Na área urbana 683.488 alunos nas séries iniciais e 673.667 alunos nas séries finais. Na área urbana formamos 98% de alunos no ensino fundamental. Na Educação Especial - Escolas e Classes Especiais Fundamentais Rurais e Urbanas com 11.959 alunos. Alunos Incluídos no Ensino Fundamental Regular, 14.936 dando um total de 26.355 alunos de classes especiais (FNDE/BRASIL).

FUNDEB - REGULAMENTADO PELA LEI Nº 11.494/2007

A composição financeira do FUNDEB, por sua vez, é formada na quase totalidade, por recursos próprios dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, tendo se constituído no patamar de 16,66% em 2007; de 18,33% em 2008 e 2009 de 20%. Quanto ao Fundo de Participação dos Estados e Fundo de Participação dos Municípios, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIExp), e Desoneração de Exportações (LC 87/96), os percentuais foram aumentando gradualmente, pois até 2006 era de apenas 15%, e de 2006 para 2007 o recurso aumentou em 1,66% da reserva do Fundo; de 2007 para 2008 em mais 1,67% e de 2008 para 2009 manteve-se em mais 1,67%. (LEI 11.494/2007).

Os impostos próprios dos Estados e Distrito Federal tiveram as retenções para a formação do FUNDEB e um aumento considerável de 6,66% em 2007, 13,33% em 2008 e 20% em 2009, incidindo sobre ITCD - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações, IPVA - Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores, Quota Parte de 50% do Imposto Territorial Rural devida aos Municípios. Além das receitas da dívida ativa e de juros e multas, incidentes sobre os impostos acima relacionados. (LEI 11.494/2007).

Além desses recursos, ainda integra o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente de até 10%. (LEI 11.494/2007).

Os recursos do FUNDEB são calculados respeitando os seguintes procedimentos e indicadores:

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



1. Cálculo do valor anual por aluno do fundo, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, obtido pela razão entre o total de recursos de cada fundo e o número de matrículas presenciais efetivas nos âmbitos de atuação prioritária (Parágrafos 2º e 3º do artigo 211 da Constituição Federal), multiplicado pelos fatores de ponderações aplicáveis;
2. Dedução da parcela da complementação da União de que trata o artigo 7º da Lei – até 10% para financiamento de programas direcionados à melhoria da qualidade da educação básica;
3. Distribuição da complementação da União, conforme os seguintes procedimentos: a) ordenação decrescente dos valores anuais por aluno obtida nos fundos de cada Estado e do Distrito Federal; b) uma vez equalizados os valores anuais por aluno dos fundos, conforme operação a complementação da União será distribuída a esses dois fundos até que seu valor anual por aluno se iguale ao valor anual por aluno do fundo imediatamente superior; c) as operações “b” e “c” são repetidas tantas vezes quantas forem necessárias até que a complementação da União tenha sido integralmente distribuída, de forma que o valor anual mínimo por aluno resulte definido nacionalmente em função dessa complementação; d) e a complementação do último fundo até que seu valor anual por aluno se iguale ao valor anual por aluno do fundo imediatamente superior; (LEI 11.494/2007).

O Fundo é pertencente às três instâncias da federação, e defende a forma igualitária da distribuição de recursos. Entretanto, as arrecadações são variáveis, tanto municipais, quanto estaduais, e o Fundo tem a responsabilidade de equilibrar forças para defender uma educação com as mesmas condições para todos. Contudo, faltam recursos disponíveis para aplicação na educação por parte do Governo Federal.

FUNDEB – PERMANENTE

Instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, a EC n. 108 altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dar outras providências. Inclui-se ainda na base de cálculo dos recursos enviados ao FUNDEB, o

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



adicional na alíquota do ICMS para o financiamento dos Fundos Estaduais e Distrital de Combate à Pobreza, previsto no § 1º do art. 82 da Constituição Federal.

Fica instituído o VAAF – Valor Anual por Aluno em 10% para Estados e DF sempre que não alcançarem o mínimo instituído nacionalmente, sendo que a complementação mínima da União é de 23% até o ano de 2026. Para as instituições com melhorias de qualidade de gestão tem 2,5% de VAAR – Valor aluno ano residual que será instituído até o ano de 2026, sendo que o VAAT – Valor aluno ano total fica em 10,5% quando não alcançar o mínimo anual.

O percentual para pagamento de professores passa de 60% para 70% e 15% no mínimo do FUNDEB que deve ser aplicado com despesas de capital. O VAAT destina 50% ao ensino infantil. Em 1º de janeiro de 2021, os seguintes valores mínimos: I - 12% (doze por cento), que ficou em 10%, em 2021; II - 15% (quinze por cento), em 2022; III - 17% (dezessete por cento), em 2023; IV - 19% (dezenove por cento), 2024; V - 21% (vinte e um por cento), em 2025; VI - 23% (vinte e três por cento), em 2026.

Conforme alteração o artigo 158 da CF, estabelece que até 35% da arrecadação de ICMS vai para a educação sendo que 10% desse percentual são para as instituições de ensino que atingirem os melhores indicadores de qualidade. Isso está condicionado ao estudo presencial da educação básica. A União irá contribuir com o máximo de 30% do MDE (Manutenção e Desenvolvimento do Ensino).

Os dados de 2021 do Paraná contam com 7.339 escolas, 66% de escolas com acessibilidade, 100% com alimentação, 99% com água filtrada, 100% de sanitários dentro da escola, bibliotecas 54%, cozinha 99%, laboratório de informática 45%, laboratório de ciências 22%, sala de leitura 12%, quadra de esportes 57%, sala da diretoria 83%, sala de professores 88%, sala de atendimento especial 40%. Água tratada 90%, Poço artesiano 8%, água de cacimba 2%, água de fonte de rio 2%, energia elétrica em 100%, esgoto em 60%, fossa em 42%, lixo com coleta periódica 96%, queima de lixo em 4%, reciclagem em 24%, enterra de lixo em 3%, internet em 97%, banda larga em 73%, DVD em 61%, impressora em 77%, parabólica em 18%, copiadora 34%, projetor 27%, TV em 92%. (www.fnde.gov.br)

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Fazendo uma análise geral, falta muito para termos de qualidade estrutural e de equipamentos necessários para melhor ensinar os alunos. Exemplo, laboratório de ciências, bibliotecas e os demais itens citados que deveriam estar em 100%. Aparelhos de DVDs já se tornam obsoletos com a disponibilidade da internet.

O ensino fundamental para o ano de 2022 nas séries iniciais urbanas é de R\$5.668,86, nas séries finais do ensino urbano R\$ 5.926,63, nas séries iniciais rurais é de R\$ 5.153,51, nas séries finais do ensino rural é de R\$ 5.668,86 e no ensino integral, Ensinos Especiais, Escolas Indígenas e Quilombolas recebem R\$ 6.184,21 per capita ano. Instituições conveniadas, formação por alternância, séries finais rurais R\$ 6.699,56.

Demonstrativo da Complementação da União-VAAT (art. 16 da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020) - Portaria Interministerial MEC dezembro de 2021 para o Estado do Paraná. UF - PARANÁ - VAAT - 7.761,19 (Diário Oficial da União/2022).

O Estado do Paraná Iniciou o FUNDEF com Fernando Henrique Cardoso com valor hoje de R\$ 1036,00 per capita e Lula termina seu mandato com o valor per capita de 7.024,65, valor atualizado. Bolsonaro promete para 2022, 7.761,19 per capita, porém a distribuição per capita está disponibilizada no parágrafo anterior. Em 2020 não teve complementação do valor aluno ano total. De 2010 para 2020 o valor passa um percentual de 10% de aumento já convertido e atualizado.

Em 2020 no Estado do Paraná nas escolas a seguir o CAQI ficou em - creche integral R\$ 5.141,1, séries iniciais urbanas 3.954,85, séries iniciais rurais 4.548,08 séries finais urbanas, 4.350,34, séries finais rurais, 4.745,82, tempo integral 5.141,31. Educação Especial, 4.745,82, Indígenas e Quilombolas, 4.745,82. O novo Funbeb está sendo distribuído para I - etapas: a) educação infantil - creche e pré-escola; b) ensino fundamental - anos iniciais e anos finais; e c) ensino médio; II - modalidades: a) educação de jovens e adultos; b) educação especial; c) educação profissional e tecnológica; d) educação básica do campo; e) educação escolar indígena; f) educação à distância; e g) educação escolar quilombola; e III - tipos de estabelecimento: a) instituições públicas de ensino; b) instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público; e c) autarquias e fundações da administração indireta, conveniadas ou em parceria com a administração estadual ou distrital direta.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Para o ano de 2022 no Paraná as séries iniciais urbanas o CAQI foi de 5.455,25, séries iniciais rurais 6.273,53 - séries finais urbanas, 6.000,77, séries finais rurais, 6.546,30, tempo integral 7.091,82, Educação Especial, 6.014,21, Indígenas e Quilombolas, 6.014,21.

A portaria conjunta nº 1, de 25 de fevereiro de 2022 altera o prazo estabelecido no Parágrafo Terceiro do Artigo 6º da Portaria Conjunta FNDE/SEB (Sistema Educacional Brasileiro) - MEC nº 15, de 11 de junho de 2021, para os entes estaduais e municipais transmitirem os dados de 2019 e 2020 ao SIOPE, visando habilitação à complementação da União ao Fundeb na modalidade VAAT.

O Demonstrativo do VAAF saiu conforme portaria interministerial n. 01 de 25 de abril de 2022 com as seguintes informações do estado do Paraná, conforme valores disponibilizados ao fundeb no decorrer de 2021. Receita disponibilizada pela união – R\$ 2.650.714.461,66 – complementação da união do VAAF de R\$ 43.474.266,36 – Receita disponibilizada pelo Paraná, R\$ 8.828.746.915,48 – Total de receitas disponibilizadas ao fundo R\$ 11.522.935.643,50.

Análises

Em 1996 tinham-se 29.757 alunos matriculados de primeira a quarta série e de quinta a oitava série 105.422 alunos. Em 1996 conforme senso do inep no Paraná, as escolas antes da implantação do fundef contava-se com os seguintes números de escolas no ensino fundamental - 1.663 escolas estaduais, 2.103 escolas municipais, 756 escolas particulares e 3.780 escolas rurais.

A consolidação da descentralização, já sob o gerenciamento do FNDE, se deu com a [Medida Provisória nº 1.784, de 14/12/98](#), em que, além do repasse direto a todos os municípios e Secretarias de Educação, a transferência passou a ser feita automaticamente, sem a necessidade de celebração de convênios ou quaisquer outros instrumentos similares, permitindo maior agilidade ao processo. Nessa época, o valor diário per capita era de R\$ 0,13, ou US\$ 0,13 (o câmbio real/dólar nesse período era de 1/1).

Em 2020 os alunos de 6 a 14 anos que assistiam aulas presenciais normalmente no período da covid, no sul do Brasil, era de 2,1%, em aulas parcialmente presenciais foi 5%, sem aulas presenciais 92,5%. Os alunos de 15 a 17 anos de idade, 2% com aulas

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



presenciais, 4,8% com aulas parcialmente presenciais e 93,2% sem aulas presenciais (IBGE/PNAD/COVID/2020).

Em 2020, os alunos que realizaram parcialmente ou totalmente as atividades de 6 a 17 anos foram em torno de 96,9%. No Paraná, 525 escolas públicas e 87 escolas particulares disponibilizaram álcool em gel para aulas presenciais. Em 75% das escolas públicas disponibilizaram pia com água e sabão para os alunos fazerem seus asseios para proteção da covid (IBGE/PNAD/COVID/2020).

O número de estudantes de 13 a 17 anos no Brasil que possuem computador ou internet ou notebook, na zona urbana, 10.953 alunos e na zona rural 898 alunos, sendo alunos brancos 4.247 e alunos negros e pardos 6.750 (IBGE/PNAD/COVID/2020).

Só no Paraná, foram 759 escolas fechadas em um período de 9 anos (de 2003 a 2012). A negação do direito constitucional à educação para a população camponesa refletirá, no futuro, em problemas sérios de sucessão rural, enfraquecimento da agricultura familiar, queda nos índices de qualidade de ensino. Entre os anos de 2003 e 2014 foram fechadas mais de 37 mil escolas no campo no Brasil, segundo o Censo Escolar do MEC/INEP. Conforme Leite (2016), mostram que no estado do Paraná, entre 2008 a 2014, foram fechadas 18 escolas estaduais, 424 escolas municipais e 9 escolas privadas, totalizando 451 escolas do campo fechadas em 7 anos.

Algumas considerações

O FUNDEF, o FUNDEB e O FUNDEB permanente, são fundos de investimentos educacionais, que durante os estudos foi constatado que o FUNDEF aplicava-se somente ao ensino fundamental. O FUNDEB foi ampliado para o ensino infantil e para o ensino médio e os valores cresceram em base de 400%. O FUNDEB permanente acabou de ser implantado e ampliou para as escolas confessionais e filantrópicas e ensino médio profissional, destinando 50% dos valores aos ensinos infantis e 15% com despesas de capital. O novo modelo manteve a complementação VAAT Valor aluno ano total e introduziu as complementações VAAF – Valor Aluno Ano e VAAR Valor aluno ano residual. O artigo 163-A da Constituição Federal instituiu as regulamentações de controle para acompanhamento e distribuição.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Novos estudos deverão ser apresentados após dois anos da implantação do FUNDEB permanente, para análises mais esclarecedoras, sobre o modelo do novo fundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1934.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília/DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

Acessado em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 6.424/1997 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **11.494 de 20 de junho de 2007 Lei Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: Manual de Orientação.** Brasília/DF: MEC/FNDE, 2013.

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/196-manuais?download=8212:manual-de-orientacao-do-fundeb>. Acessado em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei. 14.113 de 25 de dezembro de 2020.** www.planalto.gov.br em 20 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020.**

www.planalto.gov.br em 20 de janeiro de 2022.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber; MARSHALL, Jeffery. **A vantagem acadêmica de Cuba: porque seus alunos vão melhor na escola.** São Paulo: Edíouro, 2009.

GARVEY, William D. **Communication: the essence of science.** Oxford: Pergamon, 1979.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Brasil.(www.ibge.gov.br)

INEP – **Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira.** Brasil. (www.inep.gov.br)

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

LEITE, Valter de Jesus. **Educadoras, Educadores e Estudantes das escolas itinerantes do MST-PR debatem a relação entre educação e agroecologia** www.professordigital.paraná.gov.br.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



MEC – Ministério da Educação e Cultura.(<http://portal.mec.gov.br/>) 20 de julho de 2022

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MONTE SANTO-BA

Gracieda dos Santos Araújo^{VII}

Universidade Federal Norte do Tocantins (UFNT) - gracieda.araujo@uft.edu.br

Maria Cristina dos Santos^{VIII}

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cbezerra@ufscar.br

RESUMO

Este artigo apresenta conclusões preliminares da pesquisa sobre o Ensino Médio Técnico Profissional de Tempo Integral (EMTPI) no campo, realizado pela Escola Família Agrícola de Monte Santo-BA, por meio da Pedagogia da Alternância. Tudo isso levando em consideração a educação na perspectiva da classe trabalhadora. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, feito entre os anos 2019-2021, posteriormente utilizado na tese de doutorado “Ensino médio e formação para o trabalho na Escola Família Agrícola de Monte Santo - EFASE”, defendida pela autora em 2022. Como opção teórico-metodológica, adotou-se o materialismo histórico-dialético. Constata-se que, no capitalismo, o ensino técnico atua como instrumento fundamental para a formação dos sujeitos, com vistas ao mercado de trabalho, em prejuízo da promoção humana dos estudantes. Ao adotar a perspectiva construtivista piagetiana de educação e o pragmatismo pedagógico, a Pedagogia da Alternância na EFASE contribui para a construção do conhecimento utilitarista, imediato, fator que compromete a função social da escola, enquanto espaço de formação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Ensino médio técnico em agropecuária; Desenvolvimento humano.

1.INTRODUÇÃO

Compreendendo a educação como prática social, determinada pelos condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e sociedade, nesta pesquisa buscamos investigar a função social da EFASE, através do curso Técnico Profissional em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, suas contribuições e limites à formação humana e profissional dos jovens do campo do

^{VII} Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

^{VIII} Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos DED/UFSCar.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Território do Sisal. Tudo isso levando em consideração a educação na perspectiva da classe trabalhadora.

A escolha da EFASE como lócus da pesquisa deu-se por se tratar de um centro de referência no Território do Sisal – BA, na formação profissional de jovens da classe trabalhadora do campo, com proposta de uma educação contra hegemônica e de formação humana integral, a partir da inserção dos estudantes em atividades práticas de trabalho (escolar e extraescolar) em regime de alternância.

A criação desta escola resulta das mobilizações dos agricultores/camponeses das comunidades rurais de Fundo de Pasto do município de Monte Santo-BA, impulsionadas desde a década de 1980 com os trabalhos de base e da educação popular, desenvolvidos em conjunto com os setores progressistas da Igreja Católica (CAVALCANTE, 2007; SANTOS, 2008; ANDRADE, 2012; ANDRADE, 2016; MARQUES, 2016; FAZIO, 2019) no âmbito da teologia da libertação.

Para desenvolver a sua prática pedagógica, a EFASE utiliza o método da Pedagogia da Alternância, uma forma peculiar de ensino-aprendizagem comum às Escolas da Família Agrícola (EFAs). Logo, o seu processo de ensino está ancorado nos três pilares básicos da alternância: “Comunidade- Família - Escola”.

No Brasil, as primeiras escolas da Família Agrícola foram criadas em 1968, por influência dos padres jesuítas italianos, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MPES), no Estado do Espírito Santo, expandindo-se por todo o país como uma proposta alternativa viável à formação humana e profissional dos estudantes camponeses, contrária ao modelo educativo hegemônico voltado à formação para o trabalho alienado na agricultura.

Ao iniciar suas atividades em 1995, a EFASE coloca-se na perspectiva de ser uma escola técnica comprometida com a formação de jovens filhos de agricultores com capacidade de contribuir no desenvolvimento das comunidades rurais, tanto no campo técnico da produção, como no campo da organização político-social (ANDRADE, 2012).

Cabe destacar que, do ponto de vista político-econômico, o espaço territorial sisaleiro onde a EFASE está estabelecida se desenvolveu dentro do contexto contraditório do Nordeste brasileiro, fortemente caracterizado pela cultura do latifúndio, herdada do período colonial; pelo coronelismo e ações de caráter assistencialistas e paternalistas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



O Território do Sisal está localizado no semiárido da Bahia, região Nordeste do Brasil, englobando vinte municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente, contando com uma área de 21.256,50km². O Território ocupa 3,6% da área total do estado baiano, que é de 564.692 km². Sua população é de 582.331 pessoas, sendo que 333.149 vivem na área rural, ou seja, 57,21% do total (MDA, 2015).

No que se refere aos índices educacionais, na grande maioria dos municípios do referido território o índice de analfabetismo chega a ser superior a 30%. Com base no IBGE 2010, dados disponíveis no Atlas do Desenvolvimento Humano, o índice dos que possuem Ensino Médio completo não supera o percentual dos 26%. Em Monte Santo, município de localização da EFASE, este dado é de 6%.

Diante da realidade apresentada, tomamos como parâmetro para as análises e discussões desenvolvidas neste estudo, a tese de que a escola é a forma mais avançada que temos para garantir a formação dos indivíduos, no que diz respeito ao acesso ao patrimônio histórico-cultural produzido pela humanidade (SAVIANI, 1995).

Assim sendo, o estudo foi conduzido objetivando buscar resposta para a seguinte questão: em que medida a formação oferecida pela EFASE favorece o acesso aos conhecimentos científicos universais, pelos jovens do campo, estudantes do curso de nível médio técnico em agropecuária, em contraposição às formas de educação para o trabalho alienado, perspectiva predominante nos cursos de formação técnica.

O objetivo principal da pesquisa é discutir qual é a função social do ensino médio técnico na EFASE e suas contribuições para a formação humana dos estudantes. Objetivos específicos: 1) compreender e discutir a função social do ensino médio técnico na EFASE e suas contribuições para a formação humana; 2) estudar a divisão técnica do trabalho e a sua relação com os processos formativos/educativos, no atual contexto de avanço do capitalismo sobre a agricultura.

2. METODOLOGIA

Em relação ao método utilizado, o estudo se respaldou no materialismo histórico dialético. De acordo com esta concepção teórica, é preciso, antes de tudo, compreender a história como uma construção humana, feita a partir de diversos fatores determinantes.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Logo, o ponto de partida para a compreensão do todo é uma abordagem dialética da realidade (PAULO NETO, 2011).

A fim de alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica e análise documental, exercício importante para respaldar a discussão sobre a função social do ensino profissional nas EFAs da Pedagogia da Alternância, no sentido de evidenciar as contribuições e limites da prática no que concerne à educação para uma formação integral, omnilateral (MARX, 2013) dos estudantes.

3. Fundamentos teórico-filosóficos e proposta político pedagógica para o ensino médio técnico na EFASE

As experiências das Escolas Famílias Agrícolas da Pedagogia da Alternância possuem uma mesma característica, que é o fato de surgirem de demandas concretas nas mais diferentes realidades que envolvem as crianças e jovens habitantes do meio rural. Por outro lado, elas estão organizadas com base em quatro elementos comuns, fundamentais, que as identificam: 1) metodologia pautada na alternância educativa, que associa formação profissional e geral dos estudantes; 2) constituição de uma associação das famílias, responsável pelas questões de ordem jurídico, econômico, de gestão, dentre outros; 3) educação e formação integral, com ênfase na promoção pessoal e da coletividade; 4) a promoção do desenvolvimento do meio, através da melhoria do crescimento cultural, educacional e social dos sujeitos.

Com relação a EFASE, afirma-se que esta escola se materializa como uma resposta das famílias camponesas às precárias condições humanas e materiais vividas no campo, se colocando, assim, como uma proposta em favor da luta e emancipação dos trabalhadores do campo, uma resposta particularmente ao êxodo rural. Como parte do posicionamento político a Escola assume duas metas fundamentais: a promoção integral do homem e da mulher e o desenvolvimento rural (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO TERRA SERTANEJA - ACOTERRA, 2017).

Quanto à origem da Pedagogia da Alternância trata-se de um método criado fora do âmbito acadêmico e universitário (RIBEIRO, 2013). Essa modalidade metodológica resulta da construção coletiva dos próprios camponeses, com origem na Europa, no início do século XX. Segundo Nosella (2014), a primeira escola em regime de alternância foi

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



criada por famílias agricultoras, no interior da França, região de Sérignac-Péboudou, em 1935, cujo marco desta experiência são as *Maisons Familiales Rurales - MRFs* (Casas Familiares Rurais Francesas).

De acordo com Ribeiro (2013), mesmo tendo sido uma criação dos agricultores, tal iniciativa “se desenvolve sobre o terreno do catolicismo social” (RIBEIRO, 2013, p.294), ligada à orientação do movimento cristão católico *Sillon*, liderado por Marc Sangnier^{IX}.

A respeito da utilização do termo alternância na educação, este diz respeito ao revezamento entre dois tempos, o tempo de estudo na escola (tempo-escola) e o tempo de trabalho na comunidade (tempo-comunidade). A propósito, no tempo-escola, os educandos permanecem, em regime de internato, de 15 dias a dois meses, dependendo da proposta do curso. Em seguida, “sobrevém um período equivalente de permanência na família trabalhando na propriedade, daí a alternância” (TRINDADE e VENDRAMINI, 2011, p.32).

No âmbito teórico-filosófico, estas são experiências que se baseiam em uma perspectiva de educação orientada ao desenvolvimento das pessoas, conforme a vertente do idealismo personalista de Emmanuel Mounier (1905-1950) (OLIVEIRA, 2008 e CAMBI, 1999); visão muito presente no ideário dos movimentos sociais católicos e que está materializada na metodologia do “ver, julgar e agir” (KLENK, 2014). Porém, ao longo do seu desenvolvimento, outras tendências são incorporadas, transitando entre vertentes ditas liberais (Escolanovista) e Progressistas. E, não poderia ser diferente, uma vez que a escola é uma instituição “determinada socialmente” (SAVIANI, 2009, p. 28).

Sobre a EFASE, assim como as demais EFAs de Ensino Médio da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi Árido (REFAISA), ao longo da sua trajetória ela conserva o seu princípio de educação voltada ao fortalecimento da agricultura familiar, como contraponto ao modelo produtivo do agronegócio, sempre articulado com “o componente do desenvolvimento local sustentável, como elemento

^{IX} Com atuação desde o fim do século XX, este movimento agia em oposição ao conservadorismo católico e aos radicais ateus, através de círculos de estudos, de jornais, de conferências, buscando reconciliar a fé católica com os ideais republicanos, sob a defesa da democracia como condição do progresso social (GIMONET, 2007; RIBEIRO, 2013).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



direto da ação-reflexão-ação e do ver-julgar-agir” (COSTA, 2018, p.132). No entanto, este é um movimento que vai se resignificando.

Neste processo, a organização do trabalho pedagógico ocorre através da adoção de metodologias ativas, mediadas pelos instrumentos pedagógicos da alternância. Estes instrumentos atuam como auxiliares da inserção dos estudantes nas comunidades rurais, como forma de desenvolver nestes os princípios da cooperação, da solidariedade e o compromisso com as lutas dos movimentos sociais do campo. Desta forma, acredita-se romper com a “dicotomia entre teoria e prática, saber popular e saber intelectual, escola e meio, com uma visão fragmentada da aprendizagem (ACOTERRA, n.p, 2017).

No âmbito legal, a EFASE, integra-se aos princípios e fins da Educação Nacional do Ministério da Educação (MEC), consubstanciados no artigo 2º da Lei 9.394/96 e nas discussões teóricas da educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada e de tempo integral, autorizadas pelo Decretos n. 5.154/04 do governo Lula. Na atualidade, as recomendações a serem seguidas são as apresentadas pela Lei n. 13.415/2017, Lei de Reforma do novo Ensino Médio brasileiro, aprovada pelo Governo de Michel Temer, no pós-impeachment de 2016 e continuada pelo governo subsequente. Ponto que será discutido a seguir.

4. A relação das políticas de educação para o Ensino Médio Técnico Profissional em Agropecuária com a Pedagogia da Alternância

O Ensino Médio tem sido objeto de estudo de importantes pesquisadores e estudiosos da educação profissional brasileira, dentre eles: Luís Antônio Cunha, Celso Sucow da Fonseca, Acácia Zeneida Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Silvia Maria Manfredi. Os estudos dos citados autores revelam que, em sua gênese e desenvolvimento, o Ensino Médio Técnico e Profissional no Brasil está revestido de um caráter dual, “uma experiência caracterizada pela “dicotomia trabalho manual-intelectual” (MANFREDI, 2016, p.51).

Historicamente, esta modalidade de educação é atravessada por uma visão assistencialista, compensatória, sendo, durante muitos anos, destinada às crianças e aos jovens pobres e “desfavorecidos da sorte”. Como exemplo tem-se a criação de 19 escolas de aprendizes artífices e do ensino agrícola criadas pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro, de 1909 do Presidente Nilo Peçanha, de fim assistencialista para atender aos

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



pobres e desvalidos (RAMOS, 2014; MANFREDI, 2016; CUNHA, 2005a; e KUENZER, 1992);

No âmbito da política de educação profissional em agropecuária, a tendência é de uma formação alienada, que busca promover as demandas de assistência técnica voltadas, prioritariamente, ao serviço do desenvolvimento capitalista na agricultura.

No contexto dos governos da ditadura militar, este problema fica evidenciado com a Lei nº. 5.524/1968, quando:

[...]as principais atividades dos técnicos agrícolas de nível médio eram elaborar projetos agrícolas, prestar assistência técnica, difundir tecnologias, vender e orientar a aplicação de fertilizantes e defensivos agrícolas para os produtores rurais.

[...] O trabalho dos técnicos, portanto, era extremamente necessário [...]para a difusão das tecnologias impulsionadas pelo capitalismo entre os produtores rurais (E. SILVA, 2017, p. 49).

A partir da década de 1990, em consonância com as determinações do neoliberalismo para a educação profissional, os cursos de agropecuária, incorporando os princípios da flexibilização do trabalho, adotam os mesmos preceitos da educação para o desenvolvimento de competências, requeridos pelo modo de produção do toyotismo, - sendo redimensionada, como toda a educação brasileira -, de acordo com as prerrogativas do capital (E. SILVA, 2017). Assim, os currículos das escolas aproximaram ainda mais o curso técnico em agropecuária da lógica da divisão social e técnica do trabalho nos moldes toyotistas de produção flexível e qualidade total, conforme já fora abordado anteriormente.

Considerando que no Brasil tem-se uma educação dividida em classes, a educação técnica em agropecuária, tal como no período colonial, na era neoliberal, continua a ser reservada à formação de trabalhos simples, à tarefas repetitivas, em prejuízo da formação integral dos estudantes. Essa é uma política que se contrapõe a qualquer possibilidade de educação integral, a partir da ideia do trabalho como princípio educativo e da ideia de educação politécnica. Isto é, uma educação omnilateral, tal como concebe Marx (2013), uma educação que desenvolve o homem em suas várias dimensões, e como concebe Gramsci (2001) na proposta de escola unitária.

Com o Decreto n. 5.154/04 que autoriza o ensino médio integrado à educação profissional, inaugura-se no Brasil a “ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



exigências funcionais ao mercado de trabalho” (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 305). Contudo, a educação brasileira continuará mantendo uma educação teoricamente limitada para a formação dos trabalhadores, uma vez que o Ministério da Educação se pautou por uma pedagogia dos resultados, não assumindo uma concepção materialista histórico dialética da educação no sentido da formação omnilateral dos alunos (FRIGOTTO, et al, 2014). Este fato evidencia que o país não superou “a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas avessas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado” (FRIGOTTO, et al., 2014, p. 16).

Concordantes com essa discussão, Malanchen e Santos, (2020), salientam que na sociedade do capital, como a brasileira, o principal objetivo da educação é a aprendizagem de conhecimentos úteis para o mercado de trabalho, “para o emprego e não a formação para o trabalho com o sentido na emancipação humana”. Neste projeto de educação para o capital, se institucionaliza o caráter dual da educação sustentada na diferenciação e na distinção de classes, mantendo-se a divisão histórica entre ensino técnico para os pobres e ensino propedêutico preparatório para o ingresso à universidade aos alunos das classes abastadas.

Na atualidade do governo Federal (2021), essa dualidade estrutural histórica que se configura como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil (Kuenzer, 1992) é aprofundada, legitimando a tendência de separação entre as classes sociais, pela desigualdade no tratamento dado à educação. Este fato fica implícito na Lei de Reforma do novo ensino médio Lei n.13.415/2017, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, com uma orientação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências, em uma perspectiva neoliberal de educação.

A principal argumentação feita pelos formuladores da nova lei de reforma e da BNCC é de que a escola precisa atender às necessidades dos jovens e dos adolescentes que querem uma educação mais prática. Neste sentido, propõe-se a flexibilização do currículo com a redução das disciplinas obrigatórias e se insere os itinerários formativos, com a “liberdade” de escola, por parte do aluno, do itinerário da sua preferência (KUENZER, 2017).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



No âmbito das Escolas Famílias da Pedagogia da Alternância, o entendimento é que, enquanto proposta pautada pelos interesses do mercado capitalista, a orientação do MEC, através da BNCC, não condiz com a proposta política do trabalho educativo desenvolvido pelas EFAs (LIMA, 2021). Para Lima (2021), essa divergência se explica da seguinte forma:

[...] a BNCC traz como foco central a implementação de uma proposta curricular concebida a partir dos princípios políticos e ideológicos defendidos pelo projeto neoliberal, associados aos interesses econômicos das grandes corporações nacionais e internacionais [...], em detrimento da adoção de práticas [...] que dão sustentação aos projetos de sociabilidade que se contrapõem ao modelo de sociedade capitalista, injusto e desigual (LIMA, 2021, p. 12).

Outro ponto em desacordo a favor das EFAs está na noção de defesa da “formação de um profissional comprometido com projeto de desenvolvimento pautado na sustentabilidade, no fortalecimento da agricultura familiar de base agroecológica e na organização política e comunitária dos camponeses” (LIMA, 2021, p. 13); em desfavor do modelo hegemônico de desenvolvimento do campo, pautado no agronegócio (*agribusiness*). Além de se contrapor ao treinamento de habilidades e competências voltadas para atender aos interesses do mercado.

3.3 Análise da relação trabalho e educação na EFASE

A discussão sobre os fundamentos da educação e sua conexão com a categoria trabalho exige, primeiramente, uma compreensão sobre o sentido do trabalho na formação dos seres humanos e da sociedade. Para isso, faz-se necessário refletir sobre o que é o trabalho, a partir das principais concepções deste conceito, levando em consideração a estreita relação com as diferentes fases e formas de organização social onde ele acontece.

Em Engels e Marx (2009) e Marx (2013), a concepção de trabalho é apresentada como sendo uma atividade essencialmente humana, meio pelo qual os indivíduos constroem a sua existência agindo sobre a natureza. Conjugando com o pensamento de Marx, Saviani (1995, p. 15) enfatiza que "para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência e, ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano", isto é, o mundo da cultura. Isso significa que, na sua essência, os seres humanos, são seres históricos e sociais, criados por meio da relação direta com o trabalho. Não sendo uma condição natural, a essência humana é, conseqüentemente, uma produção dos próprios homens, que

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



se dá através do trabalho para garantir as condições essenciais da sua existência, mediada pelo processo educativo.

Neste sentido, a educação na perspectiva da teoria marxista é concebida como de fundamental importância na formação omnilateral dos trabalhadores, não podendo estar limitada a um mero ramo específico de atividade. Estes são preceitos fundamentais e que estão para além da simples preocupação com a qualificação dos estudantes para o saber fazer prático, ou da profissionalização da massa trabalhadora, seja do campo ou da cidade. Tomando por base os estudos de Shulgin (2013), nesta perspectiva de educação há, de fato, uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades práticas, mas a dimensão do trabalho possui um significado mais amplo, no sentido ontológico, sobretudo ao se referir à educação dos estudantes ligadas à agricultura.

Baseado em Shulgin (2013), a agricultura na escola deve contribuir com a ideia de cooperação, da melhoria das práticas de exploração da atividade agrícola, na organização racional do trabalho, do aperfeiçoamento dos instrumentos e dos métodos de produção de toda economia rural, mas antes de tudo na formação política. Isto é, mais que preparar o produtor do ponto de vista técnico, “a escola deve preparar os organizadores da sociedade de amanhã” (PISTRAK, 2011, p. 61). Esta é sua tarefa social.

Considerando esses aspectos, o estudo sobre as práticas educativas na Pedagogia da Alternância enquanto ação intermediada pelo trabalho, em seus diferentes tempos e espaços (dentro e fora da escola), não poderia ser melhor compreendido na ausência de uma abordagem histórica-ontológica, na qual o trabalho é a categoria fundante do ser social.

Ao analisarmos a questão da formação do aluno como ser social, omnilateral, desde o ponto de vista da educação no materialismo histórico dialético, constata-se que a perspectiva do trabalho como elemento educativo nas EFASE ocorre não necessariamente com o sentido do pensamento marxista. Esta é uma experiência que se dá enquanto uma ação prática do “aprender a fazer”, como atividade útil. Tal como revela o estudo de Ribeiro (2013) sobre as diferenças das tendências teóricas da Pedagogia da Alternância no Brasil a formação feita pelas Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas orienta-se pela escola nova, baseada no pensamento do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, no construtivismo de Piaget e na teoria da complexidade de Morin.

Finalizando a análise, Ribeiro aponta que o limite da Pedagogia da Alternância, a partir das perspectivas construtivistas e freiriana, estaria na ideia de formação no trabalho para a sobrevivência. Na opinião da autora, estamos sujeitos a esse limite porque o trabalho e a sobrevivência no país, cujo modelo econômico-produtivo é o capitalismo, não estão garantidos para todos.

A partir dessas discussões, se evidencia que as EFAs da Pedagogia da Alternância têm pela frente o desafio de formar sujeitos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões, e isso, por si, aponta para o redimensionamento da sua concepção de educação e de ensino.

3. Conclusões

A modo de conclusão, ressaltamos que através da pesquisa sobre o trabalho pedagógico da EFASE e suas contribuições na formação humana dos jovens do campo, foi possível constatar que a atuação desta escola não está isenta das determinações legais que regem a política educacional do Estado brasileiro, orientada com base nas pedagogias liberais construtivistas, do desenvolvimento de habilidades práticas, reclamadas pelas políticas neoliberais de educação.

Do ponto de vista materialista dialético, a experiência da EFASE pode ser caracterizada como uma experiência socialista utópica, que envolve os ideais de uma vida cooperativa e solidária, onde a ajuda mútua entre as pessoas, a força do trabalho comunitário é o que dá sustentação às ações do coletivo^X.

Embora se reconheça o valor da experiência pedagógica desenvolvida pelos sujeitos coletivos da EFASE e a grandiosa contribuição dada pela Escola à formação dos jovens excluídos do campo, observa-se que sua proposta pedagógica não consiste, em sua essência, em uma experiência contra hegemônica. Ao adotar a concepção do construtivismo de Piaget para a educação e o pragmatismo pedagógico, que induz o aluno à construção do conhecimento utilitarista, para aplicação imediata, a EFASE tende a

^X O Socialismo Utópico é assim considerado pela defesa de ideais moralistas (espírito de fraternidade, voluntarismo e a crença otimista no ser humano), onde o sonho é o que move a construção da sociedade ideal. De acordo com Engels (1877), Saint-Simon (1760-1825), Robert Owen (1771-1858), Charles Fourier (1772-1837), são alguns dos protagonistas da corrente socialista utópica, conceituados como os clássicos do Socialismo Utópico. (ARAÚJO, 2016, com base em Singer (2002).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



reduzir a função social da escola e do ensino que está para além da apropriação dos conhecimentos práticos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. dos S. **Escola Família Agrícola do Sertão: Experiência da Relação Escola-Família/Comunidade**. In: UFRB. Anais do I Seminário Estadual de Educação do Campo. Amargosa, 2012 (CD – ROM).

ANDRADE, J. dos S. **Pedagogia da Alternância e convivência com o semiárido: as comunidades tradicionais de fundos de pastos**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. (dissertação de mestrado). São Paulo, 2016.

ARAÚJO, Gracieda dos Santos. **Uma análise da dimensão educativa das cooperativas de crédito rural solidário do Território do Sisal - Bahia**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP. São Paulo, 2016.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. - São Paulo Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 - (Encyclopaidéia).

CAVALCANTE, L.O. H. **A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais**. Universidade Federal da Bahia (Tese). Salvador-BA, 2007.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A “era das diretrizes”**: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

CODES SISAL. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território do Sisal**. Valente, BA: CODES Sisal, 2010, 112 p.

COSTA, T. P. **Educação Profissional Contextualizada e Pedagogia da Alternância: Contribuição da REFAISA na Formação de Jovens no Campo**. Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF (dissertação). Juazeiro-BA, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2005a.

BRASIL. **[DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 04 abr 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro**. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso 27 nov 2020.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



FAZIO, D. **Milagre em Monte Santo**: A fundação da escola Família Agrícola do Sertão. Universidade de São Paulo (dissertação de mestrado). São Paulo-BA, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. **Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado**: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: Anais / Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010; Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e Escola**: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime da acumulação flexível. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KLEN, Henrique. **Emmanuel Mounier e Paulo Freire**: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo freire. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 58, p.244-256, set. 2014. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/https://periodicos.sbu.unicamp.br/article/view/8640391/7950>. Acesso: 20 jun 2021.

LIMA, E. S. **Os impactos da BNCC nas Políticas de Educação do Campo e nos Projetos Educativos das Escolas Famílias Agrícolas**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021.

MDA. **Território da Cidadania do Sisal – Bahia. Portal da Cidadania**. Disponível: <http://portal.mda.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/dosisalba/onecommunity?page_nu m=0>. Acesso em: 10 fev. 2015

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí - SP. Paco Editorial, 2016.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. **Políticas e reformas curriculares no Brasil**: perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Comum Curricular e a Pedagogia das Competências. Rev. HISTEDBR On-line Campinas, SP v.20 1-20 e 020017, 2020.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política:** Livro I: o processo de produção do capital; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo : Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARQUES, L. de S. **Os Fundos de Pastos do Município de Monte Santo (BA) e a política de desenvolvimento territorial:** conflitos e interesses territoriais no campo. Universidade Federal de Sergipe (dissertação de mestrado). São Cristóvão- SE, 2013.

NETO, José Paulo. Introdução ao método de marx. São Paulo: Expressão Popular , 2011.

NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância.** Coleção Educação do Campo. Vitória, ES: Editora EDUFES, 2014

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo:** do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pósmoderno. Tese (Doutorado em) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS. D. A. **Da migração à permanência:** o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina. Universidade Federal da Bahia. (Dissertação de mestrado). Salvador-BA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. Campinas: Cortez e Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA. Estácio Moreira da. **Trajетória histórica e memória da educação profissional em agropecuária no Brasil/Bahia:** aproximações e diferenças com Cuba. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2017.

SHULGIN, Viktor NikolaeVich. **Rumo ao politecnismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



TRINDADE, G. A.; VENDRAMINI, C. R. **A relação trabalho e educação na pedagogia da alternância.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.44, p.32-46, dez, 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã.** São Paulo : Boitempo, 2007.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



O PROCESSO DE (TRANS) FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA O CAMPO

A identidade de um sujeito é construída socialmente pelo conjunto de elementos que compõem o seu universo. Por isso, suas características físicas, sociais e culturais influenciam na maneira como ele se desenvolverá intelectualmente e, portanto, refletirá também nas suas demandas formativas. Foi a partir dessas constatações e, entendendo que a formação acadêmica específica e adequada para a população camponesa é a base para conquistar todas as suas outras bandeiras de luta, que os movimentos sociais do campo agregaram às suas pautas a questão educacional, construindo ao longo dos anos o que atualmente é reconhecida como a modalidade da Educação do Campo (EC). Este trabalho teve como objeto de estudo a inserção dos educadores na EC, visando caracterizar seu processo formativo para a atuação nessa modalidade. Com esse propósito, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que se concentrou na exploração epistemológica da EC, utilizando como materiais de estudo artigos científicos, teses e dissertações levantadas nas bases *Web of Science* e Scielo (Scientific Electronic Library Online) a partir das seguintes palavras-chave e suas combinações: “teacher education”, “formação de educadores”, “rural education”, “educação do campo”. [Os dados passaram por uma análise crítica, destacando materiais que tratassem de definir processos formativos iniciais, continuados e em serviço.](#) Refletiu-se também sobre o convite que a concepção da modalidade da EC traz de rompimento com os modelos anteriormente aplicados nas escolas rurais e, conseqüentemente, do estranhamento que essa proposta de transformação causa aos educadores. Os resultados demonstraram que essa sensação ocorre em função do privilégio que é dado, nos processos formativos docentes de base inicial, às questões científicas. Nessa perspectiva, formam-se docentes preparados tecnicamente em relação aos conteúdos que devem ensinar, mas com fragilidades de ordem pedagógica em relação aos métodos didáticos que devem utilizar. Tal deficiência traz conseqüências didáticas para o cotidiano escolar, que são ainda mais graves para o público campesino, visto que existem especificidades que devem ser consideradas para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem na EC. Sugere-se que para um bom desenvolvimento dos cursos na modalidade, os educadores devem ser submetidos a processos formativos específicos continuados, complementados por práticas cotidianas em sala de aula. Somente assim haverá a quebra de paradigmas, tão necessária para que os educadores consigam abandonar alguns hábitos, promovendo a lapidação e a conformação metodológica. Como resultado, [o educador poderá cumprir o objetivo principal da modalidade, que é o de favorecer, por meio da educação, a emancipação social de sujeitos que foram historicamente alijados dos processos educativos verdadeiramente inclusivos para a essa categoria.](#)

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



UM PROFESSOR QUE SEJA PARA O CAMPO: A SUA TÃO NECESSÁRIA (TRANS) FORMAÇÃO

GREGORIO, P.S.M. ¹

patricia.machado@ifpr.edu.br¹

Instituto Federal do Paraná-IFPR/Campus Curitiba¹

BIANCONI, G.V. ²

gledson.bianconi@ifpr.edu.br²

Instituto Federal do Paraná-IFPR/Campus Pinhais²

INTRODUÇÃO AO TEMA

A Educação do Campo (EC) se constitui como uma modalidade de ensino que vem sendo construída historicamente pelos próprios sujeitos do campo, por meio dos seus movimentos sociais. A luta por um projeto de ensino próprio partiu da compreensão dessa comunidade de que a concepção de uma metodologia que respeite, salvasse e valorize a identidade da população camponesa, a partir da construção coletiva dos saberes realizada em colaboração entre os educadores e os educandos, significa garantir que esses sujeitos tenham acesso a um projeto de ensino que abarque todos os seus aspectos culturais e tradicionais, considerando que é no campo que essa comunidade produz a sua vida, e, sendo assim, esse espaço está intimamente imbricado com o exercício da sua cidadania, e portanto, a sua formação escolar possui uma relação direta “com a luta pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território” (CALDART, 2002, p. 263). Por tratar-se de uma modalidade de ensino específica, a EC possui um perfil de educando diferenciado, o que caracteriza o processo de ensino nessa modalidade como sendo portador de especificidades que demandam adaptações metodológicas por parte dos educadores, que para estarem aptos a providenciar essas mudanças, necessitam receber a devida formação.

E é exatamente esse o objeto de estudo dessa investigação: os processos formativos docentes para a atuação modalidade da Educação do Campo.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Caracterizar as propostas de processos formativos docente para a atuação na modalidade de ensino da Educação do Campo.

Objetivos Específicos

- Pesquisar a epistemologia geral da modalidade de ensino da Educação do Campo, especialmente no Brasil;
- Investigar os processos formativos docentes voltados à Educação do Campo nos seus diferentes níveis: formação inicial, continuada e em serviço;
- Estudar sobre os as temáticas que devem compor os processos formativos docentes para atuação na Educação do Campo.

METODOLOGIA

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



A investigação teve como objeto de estudo a formação dos educadores para a atuação na modalidade da Educação do Campo, e foi realizada a partir de uma pesquisa do tipo bibliográfica, pela qual nos beneficiamos do amplo repertório de recursos já disponíveis, bem como da vantagem que a técnica possibilita, que é a de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45). Assim, aplicamos a abordagem qualitativa, prestigiando a exploração epistemológica acerca dos processos formativos em questão, empregando uma postura que enfatizou “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.1). Como fontes de estudo destacamos periódicos científicos disponibilizados nas bases *Web of Science* e Scielo, utilizando como palavras-chave de pesquisa “teacher education”, “formação de educadores”, “rural education”, “educação do campo”, bem como suas associações. Os materiais levantados foram processados por meio de uma análise crítica, buscando selecionar as fontes de modo a destacar os materiais que tratassem de definir esses processos formativos, de uma forma que melhor os descrevessem.

RESULTADOS

Após a reflexão dos dados chegamos à conclusão de que a modalidade da Educação do Campo convida a uma ruptura com os modelos de ensino anteriormente aplicados nas escolas rurais o que, conseqüentemente, causa um estranhamento aos educadores. Segundo os achados teóricos da pesquisa, essa sensação é gerada pelo vácuo formativo, na formação inicial docente, no que tange à diversidade do universo escolar pois, via de regra, os cursos de licenciatura privilegiam as questões científicas, resultando em educadores preparados tecnicamente em relação aos conteúdos que devem ensinar, mas com fragilidades de ordem pedagógica em relação aos métodos didáticos que devem utilizar. Tal deficiência traz conseqüências didáticas para o cotidiano da sala de aula, que são ainda mais graves para o público camponês, visto que existem especificidades que devem ser consideradas para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem na EC. Sendo assim, os resultados sugerem que para um bom desenvolvimento dos cursos na modalidade, os educadores devem ser submetidos a processos formativos específicos continuados, complementados por práticas cotidianas em sala de aula. Somente assim haverá a quebra de paradigmas, tão necessária para que os educadores consigam abandonar alguns hábitos, promovendo a lapidação e a conformação metodológica. Como resultado, o educador poderá cumprir o objetivo principal da modalidade, que é favorecer, por meio da educação, a emancipação social de sujeitos que foram, historicamente, alijados dos processos educativos verdadeiramente inclusivos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. F.S. **Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro**, *Ciência. & Trópico.*, v. 34, n. 2, p. 207-226. 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868> em 03 de julho de 2022.
- ANTUNES, R. **Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade. Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 71–72. 2006. DOI: 10.20396/resgate.v3i4.8645497. Disponível em:

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645497>. Acesso em: 3 ago. 2022.

ARROYO, M.G. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo sem Fronteiras. Belo Horizonte., v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** 1 ed. Petrópolis: Vozes. 2004. 216 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDART, R. S; CERIOLI, P. R; KOLLING, E.J. (org.) **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas.** 4 ed. Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo, 92 p. 2002. 92 p.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo.** FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta.** Revista de Educação. Ano 5. n. 9, jul./dez. 2011.

FURTADO, E. D. P. **Educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 54 p.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra. São Paulo. 1 ed. 2021. 328 p.

FURTADO, E. D. P. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas na formação de educadores e educadoras no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

GIL, A. C. - Como elaborar projetos de pesquisa. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2020.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia.** In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo)

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: Formação e Trabalho Docente

TEMPO ESCOLA E TEMPO COMUNIDADE: NOVAS PRÁTICAS VALORIZANDO OS SABERES DOS ESTUDANTES DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO

JAQUELINE DA COSTA BRAZ

EMEF JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA

jaqueline.braz@prof.santamaria.rs.gov.br

LAURA LEITE MOREIRA

EMEF JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA

laura.moreira@prof.santamaria.rs.gov.br

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência tem como objetivo comunicar experiências bem sucedidas na Educação no Campo, na EMEF José Paim de Oliveira, Escola Núcleo, localizada no interior da cidade de Santa Maria, no centro do Rio Grande do Sul.

A Proposta Pedagógica *Vivenciando o Ser, Saber e Fazer do Campo, Através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, baseia-se na Pedagogia da Alternância Formativa, ou seja, os estudantes envolvem-se com os fazeres escolares tanto no Tempo Escola, chamado de VEE- Vivências e Experiências Escolares, quanto no Tempo Comunidade, denominado VEC- Vivências e Experiências Comunitárias. Estes tempos se complementam e se completam, pois os saberes vivenciados na propriedade/casa são a base para as atividades escolares desenvolvidas na escola. Essa proposta é desenvolvida a partir da Educação Infantil, no nível Pré A até o 9º ano do Ensino Fundamental, de segunda a sábado. Sendo que, os estudantes do Pré A e do 5º ao 9º ano, frequentam presencialmente o ambiente escolar nas segundas, quartas e sextas-feiras, turno integral. Já os estudantes do Pré B ao 4º ano, estão vivenciando os saberes escolares, nas dependências da instituição, nas terças e quintas-feiras, turno integral e nos sábados no turno da manhã. Consequentemente, os estudantes realizam as vivências do Tempo Comunidade nos dias que não frequentam, presencialmente, o ambiente escolar. Os

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



registros das atividades propostas do Tempo Comunidade, ocorrem no Caderno do VEC, cujas atividades enviadas para o contexto familiar são planejadas com o intuito de basear os fazeres docentes no Tempo Escola, com isso podemos dizer que ocorre o “vai e vem” de saberes, potencializando a construção de conhecimentos contextualizados, favorecendo a aprendizagem dos estudantes.

A Proposta Pedagógica da escola, se respalda na Pedagogia da Alternância, cujo o Tempo Escola-VEE e o Tempo Comunidade-VEC, se articulam e são desenvolvidos com vistas a realidade da comunidade do campo. Como apresenta o organograma abaixo, no qual as formas coloridas representam os Projetos Integradores, que são desenvolvidos a cada 2 meses e norteiam os fazeres docentes da Educação Infantil ao 9º ano. Ao redor temos os Subprojetos, que são vivenciados de forma prática e interdisciplinar. Tem-se ainda, o Charleando na Porteira, que são as visitas realizadas às famílias, as quais são utilizadas nas atividades do Tempo Escola.



Imagem 1: Organograma da Proposta Pedagógica

Sabe-se que a Pedagogia da Alternância reconhece que os diferentes tempos de aprendizado são importantes, se relacionam e complementam entre si, contribuindo para a formação integral do estudante. Conforme Queiroz (2004), “a Alternância não se trata

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



apenas de articular dois espaços, dois lugares diferentes. É necessário colocar em coerência as duas relações com o saber.”

A articulação de saberes que constitui a Pedagogia da Alternância encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, no seu artigo 3º, que trata dos princípios do ensino, estabelecendo no inciso X que a vivência extra escolar dos estudantes seja valorizada, assim como no Referencial Curricular Gaúcho, (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 39/40) tem-se “(...)que deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos da população do campo considerando os saberes próprios da comunidade em diálogo com os saberes acadêmicos”.

Ainda no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (EMEF JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA, 2018, p.14), apresentam-se os princípios que são necessários para conquistar a escola que queremos, dentre eles: “[...]a) valorização da cultura de sua própria comunidade, buscando trabalhar dentro do contexto rural”.

Dessa forma, ao valorizar a realidade dos estudantes e seus saberes, contextualizando e articulando as vivências escolares com as vivências comunitárias, se acredita que a construção do conhecimento ocorrerá de maneira mais significativa, como afirma Molina e Sá (2012) “cabe à Escola do Campo a condução de trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço único e central de conhecimento e construa estratégias além da fragmentação presente na maioria dos processos de ensino aprendizagem vigentes”.

Esta proposta pedagógica, tem o intento de que a educação integral dos estudantes ocorra por meio dos processos pedagógicos interdisciplinares e contextualizados, com respeito e valorização das experiências do homem do campo, bem como qualifique as práticas pedagógicas adequadas às especificidades do campo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Imagens 2 e 3: Propriedades das famílias dos estudantes A (galinheiro) e B (Estufa de hortaliças)

As imagens acima, são resultado de uma Visita às Famílias, que é denominada “Charleando na Porteira”, neste momento um grupo de professores da escola, vai até as propriedades e dialoga com as famílias sobre a produção familiar. Após essas vivências retornam para a escola, no Tempo Escola, para que a partir dessas observações e informações seja organizado o planejamento do professor, propiciando assim, o ir e vir de saberes e fazeres do campo.

Nos Subprojetos: Cozinha Experimental, Horta e Agroindustrialização de Plantas Condimentares, Cultura Popular, Artesanato Rural, Conservação Ambiental Jardinagem e Identidade Rural, que compõem a Vivência Prática Interdisciplinar, também é experienciada esta engrenagem de construção de saberes, pois uma receita familiar que foi produzida no Subprojeto da Cozinha Experimental, traz consigo a identidade da família, as relações afetivas inerentes ao ato de “saborear lembranças e afetos”, as imagens 4 e 5 apresentam estes momentos nos subprojetos da Cozinha Experimental e do Artesanato Rural.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Imagens 4 e 5: Estudantes fazendo uma receita de bolo de bergamota e os estudantes fazendo tramas com folha de butiá

Trazer o contexto dos estudantes para o fazer pedagógico da escola contribui para que a sua identidade faça parte da troca de saberes necessários para a aquisição de conhecimentos básicos entrelaçados com a realidade da comunidade local, favorecendo no fortalecimento de vínculos com o espaço que ocupam enquanto cidadãos.

PALAVRAS -CHAVES: Pedagogia da Alternância, Contextualização, Saberes do Campo

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei 9394/96, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília: MEC/Secyaria de Educação Básica, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, Acesso em: 14/05/2020
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria: EMEF José Paim de Oliveira, 2018.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- QUEIROZ, J. B. P. **Construção das Escolas Família Agrícolas no Brasil**: Ensino médio e educação profissional. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília: 2004.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre. Secretaria de Estado de Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V1 <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1530.pdf> Acesso em 05/06/2019

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: Eixo 6. Educação no Campo História da Educação e instituições escolares no campo

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

Patric Oberdan dos Santos
Universidade Federal de São Carlos
Patric.oberdan@gmail.com

Flavio Reis dos Santos
Universidade Estadual de Goiás
reisdosantos.flavio@gmail.com

Luiz Bezerra Neto
Universidade Federal de São Carlos
lbezerra@ufscar.br

Introdução

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

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

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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

Levando em consideração que a formação dos professores possa ser aprimorada, ah alguns programas em parceria com órgãos do governo e universidades públicas que ofertam cursos de aperfeiçoamento e especialização. A Universidade Federal de São Carlos ofertou em São Paulo duas turmas de Aperfeiçoamento em Educação no Campo, assim como apresentaremos neste texto.

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

Educação superior no Brasil: Primeiras aproximações

Para iniciar a discussão que retrata a História da Educação no Brasil, importa ressaltar que em mais de 520 anos o acesso à educação tem sido marcado por um processo de lutas e resistências, dado que o saber historicamente construído vem sendo negado às populações pobres de nosso país. O acesso à escola como direito individual, universal e inalienável só foi garantido após o ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal conhecida como Constituição Cidadã (Artigo 205).

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

“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

- 1) Ensino Superior, onde há as faculdades com os cursos de graduação e aperfeiçoamento, que têm a finalidade de formar novos profissionais em suas áreas de atuação, o exemplo mais prático desse pilar é a aula;
- 2) Pesquisa Universitária, esse pilar tem como principal meta o desenvolvimento de novos conhecimentos, é também uma atividade que os grupos de estudos e pesquisas contribuem, um exemplo desse pilar é a formação de novos pesquisadores, mestres e doutores.
- 3) Extensão Universitária, esse pilar tem como principal objetivo socializar o conhecimento produzido dentro da universidade, divulgando resultados de pesquisas e estudos. Essa divulgação é normalmente feita em seminários e exposições, que são organizados por grupos de estudos e pesquisas.

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

Observamos que neste período (década de 1980), a taxa de alfabetização de pessoas com quinze (15) anos ou mais, era de apenas 75% da população. O que pode parecer muito se comparado com as décadas anteriores, que era de 60% nos anos 1960, muito longe de alcançar a totalidade das crianças em idade escolar. Neste período, o

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



índice de desemprego era cerca de 5,3% (COSTA; CUNHA, 2010). Consoante com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) a população residia principalmente em centros urbanos na década de 1980, nas cidades havia 82.013.375 pessoas, enquanto nas áreas rurais 39.137.198. Destaca-se no período em que vigou a ditadura civil-militar (1964-1985), a questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que teve diversas iniciativas.

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

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

Acerca do meio rural, Santos e Bezerra Neto (2019) informam que o acesso à educação escolar está se tornando cada vez mais difícil, dado que as escolas do campo sofrem com a política de fechamento para atender ao agronegócio. Com isso entra em cena a nucleação das escolas, que consiste em realizar o transporte dos estudantes até as escolas nas cidades ou no próprio campo, entretanto, as condições desse transporte nem sempre são satisfatórias ou seguras para os passageiros. Outro fator que pode ajudar a

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



evidenciar o quanto a educação tem sido um direito negado à classe trabalhadora está a oferta do Ensino Superior. Segundo o IBGE (2019), 17,4% da população brasileira com 25 anos ou mais possuía o ensino superior completo.

Tabela 1: Nível de Ensino e Porcentagem de Concluintes em 2019

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

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022)

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

A história do ensino superior nacional é relativamente recente, seu marco inicial se dá apenas depois da independência do país em 1822, pois a coroa portuguesa não tinha pretensões de criar universidades no “além-mar”, mesmo com propostas para a criação de universidades nacionais na época. Estes planos só foram consolidados após o golpe de Estado materializado em 1930 com a implementação da Reforma Francisco de Campos (1931) que instituiu um regime universitário no país, pensado principalmente no ensino superior (SAVIANI, 2000).

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

O Ensino Superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru¹, ou no pós-independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808 – quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias (SAMPAIO, 1991, p. 1).

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

Tabela 2: Ano de Criação das Universidades

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

Fonte: Gomes (2002)

De acordo com Gomes (2002, p. 7), a Universidade de São Domingos, criada em 1538, foi a primeira universidade das Américas. “Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755”.

Quanto ao Brasil, observamos que “embora já contasse com escolas superiores isoladas desde 1808, somente no século XX passou a ter universidades congruentes, integradoras e capazes de traduzir a unidade na universalidade” (GOMES, 2002, p. 7). Mesmo existindo os institutos de nível superior, eles eram isolados, ou seja, o país não tinha uma universidade com pluralidade em cursos, pois, de acordo com Gomes (2002,

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



p. 7), “a ideia de ter uma universidade no meio do mato era inaceitável”. Além disso, era acessível apenas para uma pequena parcela da sociedade, ou seja, as camadas médias e trabalhadoras estavam fora da universidade.

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

Cursos Jurídicos (1827) em São Paulo e Olinda (transformados em Faculdades de Direito, em 1854), Curso Jurídico no Rio de Janeiro (1835) e em Pelotas - RS (1883). Em 1874, a Escola Central (criada em 1854) da Academia Militar passa a se chamar Politécnica e torna-se civil. Em 1875, cria-se a Faculdade de Agricultura em Cruz das Almas/BA (LIMA, 2005, p. 24).

Os cursos eram destinados exclusivamente para as elites política e econômica nacionais. Para cursá-los era necessário ter o domínio básico das diferentes áreas do conhecimento, acessíveis apenas a uma pequena parcela da sociedade. A Educação Básica, que prepara o aluno para o ingresso ao Ensino Superior não estava disponível à classe trabalhadora, o que limitava, ou até impedia o acesso inclusive à escolarização mais elementar, fazendo com que o ensino não fosse uma realidade para todas as classes sociais.

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

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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



medida, ao selecionar seus alunos, a realizam com critérios que nem sempre atendem à classe trabalhadora.

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

O programa Escola da Terra e suas duas ofertas na UFSCar

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), foi instituído através da portaria do MEC nº 86, de 1 de fevereiro de 2013. Esse Programa criou uma ação de formação continuada para professores que trabalhavam em escolas localizadas na área rural, conhecido como Programa Escola da Terra, visando melhor formação para os alunos dessas escolas (MEC, 2013). O campo brasileiro abriga boa parte das matrículas escolares, mesmo com a forte política de fechamento das escolas do campo, Melo (2018) aponta que em 2018 eram:

[...] 6,3 milhões de matrículas no campo em 76.229 escolas, ou seja, 12,4% do total de estudantes matriculados no Brasil estão no campo. Um total de 71,37% das escolas do campo tem turmas multisseriadas e representa 22% das matrículas totais campo (MELO, 2018, p. 54).

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

As escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam, historicamente, um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária, bem como de esvaziamento do conteúdo teórico desenvolvido em seu interior (MENEZES; MOREIRA; ZIENTARSKI, 2016, p. 15).

Vemos que as escolas com classes multisseriadas podem ser um desafio para os professores, pois convivem com a falta de infraestrutura, ausência de recursos pedagógicos e formação deficiente, problemas constatados nessas escolas. Nesse contexto, se insere o curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, destinado prioritariamente para

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



professores de multisserie. O Escola da Terra é voltado para os professores que atuam nessas salas, visando uma melhor forma de ensinar os seus alunos. Os objetivos do Programa são de promover a formação continuada desses professores e oferecer recursos didáticos que atendam as especificidades das escolas (MEC, s/d).

O GEPEC promoveu um primeiro curso na UFSCar no ano de 2017. A metodologia utilizada foi, a metodologia da alternância, uma metodologia onde as aulas são divididas em tempo escola e tempo comunidade, assim como a metodologia utilizada no curso especial de Pedagogia da Terra. Após esta turma houve nova oferta que se encerrou no final de 2021. Atualmente (2022) não há nenhuma turma de aperfeiçoamento em andamento. Para complementação aos cursos de aperfeiçoamento, o curso “Escola da Terra” originou um curso de especialização.

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

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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Considerando que no Brasil as políticas públicas educacionais relacionadas ao campo, são tratadas em segundo plano, a oferta, a manutenção e a conclusão dessas duas turmas podem ser consideradas eventos de resistência contra o modelo de educação imposto à classe trabalhadora. O formato e metodologia dos cursos foram pensados exclusivamente para a realidade do professor que atua no campo. Com essas duas ofertas, foram formados cento e noventa (190) cursistas que atuam e atuaram em escolas do campo, ou em escolas da zona urbana que recebem alunos do campo, com o diferencial de entender que a educação deve ser única e de qualidade, indiferente de onde acontece.

Considerações finais

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

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

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

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

Referências

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

DOS SANTOS, Patric Oberdan; NETO, Luiz Bezerra. EDUCAÇÃO NO CAMPO E CONDIÇÕES DE ACESSO À ESCOLA: diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à escola no Assentamento Guarani. **Luiz Bezerra Neto José Leite dos Santos Neto**, p. 111.

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

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

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

MENEZES, H.C.M. MOREIRA, I.E.de L.ZIENTARSKI, C. ESCOLA DA TERRA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FORMAÇÃO DOCENTE. *Extensão em Ação*, Fortaleza, v.3, n.12, Out./Dez. 2016. 12

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Documento de trabalho, pg. 8 a 91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, NUPES, 2019. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. Documento de trabalho, pg. 8 a 91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, NUPES, 2019. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>.

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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: 6- Educação no campo: História da educação e instituições escolares no campo

O AGRONEGÓCIO E A RELAÇÃO DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO EM GOIÁS 2000 A 2015

Wansley Ferreira de FREITAS^{XI}
UFSCar-wansleyf@hotmail.com

Luiz Bezerra NETO^{XII}
UFSCar- lbezerra@ufscar.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar por meio de um trabalho investigativo em pesquisas publicadas (artigos, dissertações e teses), o processo histórico do fechamento de escolas do/no campo no estado de Goiás. O estudo parte de um levantamento bibliográfico e documental, ajuda a compreender a contextualização histórica em relação ao número de escolas fechadas com um recorde temporal entre os anos de 2000 a 2015, visto que é importante saber o que se tem pesquisado sobre estas instituições escolares localizadas no campo. Como resultado pode-se concluir que a prática para o fechamento das escolas é um ato constante cometido pelos governantes induzidos pelo Capitalismo Neoliberal, este por sua vez implementou novas políticas no campo brasileiro, impactando diretamente na vida das famílias da zona rural no que se refere ao número de matrículas das escolas do/no campo, que aos poucos foram sendo fechadas e substituídas pelo transporte escolar.

Palavras-Chave: Educação do/no campo; Fechamento de escolas; Mesorregiões de Goiás.

INTRODUÇÃO

A defesa por uma educação “do” e “no” campo vem pautando inúmeras discussões sobre a importância da escola e o papel desempenhado por estas nas suas localidades, uma vez que nas últimas décadas, o número de instituições localizadas na zona rural

^{XI} Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar- (2019), linha "Estado, Política e Formação Humana". Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - GEPEC/HISTEDBR- UFSCar e Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação - GPEME/UNESP- Araraquara.

^{XII} Professor titular da Universidade Federal de São Carlos, atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação? RECE e da Revista de Educação - REVEDUC. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo? GEPEC.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



fechadas, vem sendo motivo de alerta para vários pesquisadores e movimentos sociais que defendem a permanência destas escolas do/no campo. Saviani (2016, p. 20), afirma que “o homem é, pois, um produto da educação [...] não nos é mais possível compreender a educação sem a escola”, ou seja; assim como o homem é parte da educação, a educação é parte da escola, ela se faz inserida na comunidade, sendo um dos maiores avanços e conquista para a população, pois é dela que saem os debates democráticos de âmbito social e econômico. É de suma importância a sua permanência e sobrevivência, pois diante de tantas perdas e direitos deve-se proteger esse patrimônio, a sua oferta e gratuidade.

Assim como em outros estados, a educação em Goiás ficou em último plano, historicamente não houve interesse por parte das autoridades provincianas de ofertá-la para os povoados e vilarejos, bem como para a população rural. Os moradores do século XIX não ambicionavam por escolas, tinham outros interesses como a exploração de pedras preciosas por meio da mineração. Por sua vez, Valdez (2004, p.07), infere que, “Os pais que traziam seus meninos para com eles se embrenharem nos sertões à procura de ouro, como nômades, nem de longe se interessavam por escolas”.

Com o início da atividade da pecuária e agricultura no século XVIII e XIX, os donos das terras pouco se importavam pelo ensino ou mesmo por fixarem escolas em suas propriedades, o ensino era restrito ao lar, os próprios pais “letrados”, cuidavam da educação dos filhos ou tinham ajuda de professores contratados para essa função, ficando de fora os empregados e seus filhos.

Como podemos perceber, a educação em Goiás caminhou em passos lentos, pois somente no século XX, o ensino foi voltado para o meio rural, fato mencionado em documento oficial. A construção de escolas rurais e a fixação do homem no campo, passou a ser idealizada em ocorrência de fatores ligados às mudanças no cenário político e econômico e uma de suas tratativas era combater o êxodo rural, o qual se tornara algo de grande preocupação para a sociedade da época e acabou fortalecendo o discurso ideológico nacionalista que ampliou o debate por uma educação voltada para o rural denominada de “Ruralismo Pedagógico^{XIII}”.

^{XIII} O intuito da pesquisa, não é provocar um debate sobre a temática, mas contextualizar as divergências e a influência dominante sobre a educação do/no campo implicados ao fechamento de escolas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir 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 livres-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, 2016, p. 15)

É preciso contudo, compreender que esse projeto capitalista se fazia por meio de interesse dos grandes oligarcas da época, os quais tinham com maior veemência, os ganhos tirados da força de trabalho de homens/mulheres que residiam na zona rural, porém, a partir da década de 1980, o Brasil se viu diante de mais uma dinâmica em defesa de uma educação do campo idealizada e apoiada pelo Movimento dos Sem Terra (MST). Diferente do projeto capitalista do final da década de 1920, é de modo dinâmico convergida a uma ideologia voltada para os valores como essenciais. Assim, Santos (2016, p. 41) afirma que educação do campo, “aqui entendidos por agricultores familiares, trabalhadores rurais assalariados, comunidades tradicionais, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, povos atingidos por barragens rurais, povos da floresta, acampados, assentados e comunidades quilombolas”.

Com o fortalecimento do capital e do novo modelo econômico pós-guerra, o campo passou a ser visto como lugar de desenvolvimento tecnológico e fortes investimentos que mudariam o modo de como a população rural iria contribuir, sendo que o primeiro passo foi imperar os grandes latifundiários, expulsando trabalhadores rurais e pequenos proprietários, logo refletiu diretamente nas escolas do/no campo.

Por sua vez, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST, a partir da década de 1980 levantou a bandeira de uma pedagogia que contemplasse o homem do campo e elevou o debate em relação à educação do campo “que reconheça o campo como um local para se viver e não apenas de produção de *commodities* agrícolas. Esse debate ganha espaço em demais movimentos sociais do campo e em universidades, elevando-se à esfera governamental” (PAVANI; ANDREIS, 2017, p. 01).

A luta dos movimentos sociais acendeu não somente o debate por uma educação do campo, mas também abrangeu a educação no campo, pois o ensino é um direito e deve constar nas políticas públicas, dando visibilidade ao homem morador da zona rural, fato que não apaga as inúmeras injustiças, mas ainda se intensificou nas décadas de XX e XXI,

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



a busca por uma seguridade legal em ofertar com a mesma qualidade da zona urbana, o ensino, observando -se as especificidades territoriais e climáticas do Brasil, apesar de não se conseguir evitar alguns retrocessos, que impactaram o modo de vida de sua população.

Portanto, assegurar o direito à educação para as populações do campo constitui um desafio permanente para os movimentos sociais, visto que as suas diversidades e as 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 complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. (SANTOS, 2016, p. 35).

Pretende-se neste estudo explorar o fechamento das escolas do/no campo, a priori no estado de Goiás, sob a ótica de que o esvaziamento do meio rural foi provocado por políticas financiadas pelo capital e abraçada por programas de governo. É superimportante frisar a necessidade da reflexão do tema sobre os avanços e retrocessos pelos quais a população do campo vem passando, sendo o maior desafio para eles, manterem abertas as portas das escolas do/no campo diante do aumento cada vez maior das investidas do capitalismo Neoliberal.

A DIMINUIÇÃO DA POPULAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Há muito se discute sobre o fechamento ou nucleação^{XIV} das escolas do/no campo e os motivos apresentados por seus governantes. Entre as justificativas se encontram a diminuição do público estudantil e a inviabilidade financeira devido ao baixo número de alunos que acarreta substituir essas instituições pelo transporte escolar.

O campo brasileiro, desde a década de 1950 vem passando por grandes transformações sob influência do capital com total amparo do estado, de certa forma influencia diretamente no processo de esvaziamento da zona rural, forçando famílias inteiras ou parte delas (mulheres e filhos) a se mudarem para a zona urbana; por consequência dessa transição há diminuição da população do campo e assim sendo, o baixo número de alunos matriculados nestas localidades.

^{XIV} Consiste em reunir os alunos das escolas fechadas, geralmente, na grande maioria do campo. Os alunos de outras escolas são concentrados apenas em uma escola, localizadas em outras comunidades, e até mesmo na zona urbana. O acesso dos alunos é feito por meio do transporte escolar.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Tabela -1: Porcentual de População residente urbana e rural- Brasil

	ANO				
	1970	1980	1991	2000	2010
Urbano	55,94	67,59	75,59	81,25	84,36
Rural	44,06	32,41	24,41	18,75	15,64

Fonte: IBGE-Censos Demográficos

Na tabela 1 podemos observar que a diferença no ano de 1970 entre a população urbana e a rural era de apenas 11,88%; em 1980 esse índice aumentou para 35,18%; no período de uma década foi de 23,3%; na década de 1990, a diferença entre a população urbana e rural foi de 56,54%; na década de 2000, a diferença aumentou para 62,25% e em 2010 esse índice teve um acréscimo de 68,72%; observa-se em cada década a diminuição da população rural em relação à população urbana.

Muito se debatem os motivos que levaram em um período de 5 (cinco) décadas, o campo brasileiro perder em torno de mais da metade de sua população. É evidente que os novos modelos econômicos adotados por governos brasileiros das últimas décadas, principalmente a de 1960, apoiados pelo Regime Militar, impactaram e continuam impactando a vida dos moradores do campo, entre eles pode-se destacar a modernização e expansão do agronegócio representado pela agricultura e pecuária, fortalecendo mais um braço do capitalismo, “[...] pois serviu para garantir e intensificar as desigualdades sociais no campo brasileiro, à medida em que se ampliou os índices de concentração da terra e da renda, privilegiando os médios e os grandes proprietários agrícolas” (MAZUR, 2016, p.47).

Se analisarmos por região podemos observar que este processo ocorreu no Brasil todo, em algumas regiões com mais amplitude e em outras, mais tímida, porém, no ano de 2015 de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, apresentou que a região brasileira que mais contribuiu com o cenário estudado foi a região Sudeste que concentra 93,14% de sua população na Zona Urbana e a que possui um maior número de pessoas na Zona rural é o Nordeste brasileiro com 26,88%.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Tabela-2: Porcentagem da população que vive em áreas urbanas/rurais, por Região-2015

	Sudeste	Nordeste	Centro Oeste	Norte
Urbana	93%	73%	90%	75%
Rural	7%	27%	10%	25%

Fonte: IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD-2015

A Região Centro-Oeste na qual se localiza o estado de Goiás é a segunda em relação à população urbana e rural, pelo fato de 90% da população residir nas cidades goianas e somente 10% no campo. Goiás, por muitos anos foi conhecido como um estado rural por ter uma cultura voltada para a figura do homem sertanejo e sua forte ligação com a criação de gado, não é que na atualidade, Goiás não trabalhe fortemente com a pecuária, mas sofreu grande influência da agricultura que passou a ser mais intensa com a chamada Revolução Verde, na década de 1970, colocando o estado em evidência como grande exportador de grãos. O alcance capitalista, abarcado pelo Neoliberalismo incentivou e colocou novas diretrizes ao campo brasileiro, atraindo investimento e novas tecnologias que impactaram o modo de vida daqueles moradores acostumados com um cotidiano campesino e tranquilo, em certa medida mexeu com seu habitat e deslocou muitos camponeses para as cidades.

Ao longo das últimas décadas, o Cerrado goiano foi se constituindo como território de aprofundamento do capitalismo no campo marcado pelo agronegócio, ligado principalmente à produção de grãos, o que, atualmente, configura esse território como o quarto produtor de grãos no país. (SOUZA; SILVA, 2020, p. 08)

Embora a discussão deste trabalho não seja a apropriação do capitalismo no meio rural influenciada pelas indústrias de insumos agrícolas, sobretudo máquinas agrícolas, fertilizantes químicos, rações, medicamentos veterinários, dentre outros; mas um de seus braços, uma das causas do esvaziamento no campo; pois a Revolução Verde trouxe um grande impacto social em diferentes sociedades e transformou a vida não só do meio rural e de seus trabalhadores, mas ainda de cidades, regiões forçando-os a buscarem novas formas de trabalho por conta do desemprego. “Isso acontece porque os maquinários

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



agrícolas desenvolvidos junto aos pacotes tecnológicos são poupadores de mão-de-obra” (ANDRADES; CANIMI, 2007, p. 53). O desmatamento e degradação ambiental é outro tema com grande amplitude, o uso exagerado de agrotóxico e o aumento do custo com insumos agrícolas e concentração de terras, dificultando o acesso e permanência dos pequenos agricultores em seus respectivos lugares.

Em relação aos benefícios pode-se afirmar que o Brasil passou a ser um grande produtor e exportador de produtos como: soja, milho, algodão, arroz e cana-de-açúcar, porém, todo esse elevado índice não conseguiu acabar e nem diminuir a fome no Brasil e no mundo, como nos apresenta Andrades e Canimi (2007, p. 54).

O modelo latifundiário, agroexportador que se perpetuou no processo de modernização da agricultura, apesar de atrair vultosas remessas de dólares, não as converte em benefícios sociais. Esse dinheiro que forma grande parte do superávit primário brasileiro está acordado ao pagamento dos juros dos empréstimos auferidos junto ao FMI, portanto, a quantia destinada à melhoria da qualidade de vida, à geração de empregos, à infraestrutura produtiva, entre outras prioridades, é direcionada aos fundos de instituições supranacionais.

A região Centro-Oeste, especialmente o estado de Goiás, foram impactados pela Revolução Verde com forte incentivo do governo se tornando a grande bandeira política de muitos com o “fortalecimento do agronegócio”, sendo peça fundamental para provocar mudanças no cerrado goiano, além de atrair grandes investidores e latifundiários de várias partes do Brasil, os quais foram aos poucos mudando a cara do estado, tido nacionalmente como sertanejo, de grandes propriedades pecuaristas e sitiantes para o processo agroexportador provocando uma nova dinâmica populacional que refletiu diretamente na diminuição da população rural goiana e respectivamente no índice de matrículas nas escolas do/no campo.

GOIÁS, A NOVA DINÂMICA DO CAMPO E O IMPACTO NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO

O crescente número de escolas do/no campo fechadas em Goiás, não ocorreu de forma isolada de todo país, foi um fenômeno que criou musculatura a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 11º, na qual

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



delega aos municípios a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas e, prioritariamente, a oferta do ensino fundamental. A justificativa por parte dos gestores (prefeitos e secretários de educação) é pautada no discurso de contenção de gastos, a permissão para o agrupamento e posteriormente, a desativação de várias instituições de ensino, sem se preocupar com as consequências que a falta destas unidades escolares poderia provocar na comunidade.

Para o município/estado é melhor desativar uma escola do campo e convencer os pais dos alunos a matricular seus filhos na cidade do que investir em políticas que favorecem a comunidade do campo com uma escola e educação de qualidade para os filhos dos sujeitos do campo, investindo também na formação continuada dos professores que trabalham nas escolas do campo. (MALHEIRO, 2019, p. 18)

De acordo com o levantamento feito por Souza (2016) no ano 2000 a 2015, o estado de Goiás, em um período de uma década e meia, os primeiros 07 (sete) anos, concentrou um elevado índice de escolas do/no campo fechadas, sendo que no ano de 2000, registrava 1.824 (mil oitocentas e vinte e quatro) unidades escolares, que sofreram em um intervalo de 07 (sete) anos, uma diminuição de 40%, menos da metade, ou seja; no ano de 2007, o estado de Goiás registrava 777 (setecentas e setenta e sete) escolas, em quinze anos esse índice caiu para 575 (quinhentas e setenta e cinco), isso significa que foram fechadas 1.249 (mil duzentas e quarenta e nove) escolas do/no campo chegando ao déficit de quase 30%.

Se pegarmos por mesorregião do estado, observando os anos de 2007 e 2015 como referência, pode-se apontar que o Leste goiano, foi o que mais teve escolas em fase de funcionamento, registrava (273 e 192), em segundo, a mesorregião norte com (172 e 117) em terceiro, a mesorregião Sul com (140 e 121), na sequência, na quarta posição o Centro com (130 e 98) e por último, a Noroeste com (62 e 47), lembrando que tomamos como referência o primeiro ano 2007 e o último, 2015 como especificado na tabela 03.

Tabela 3: Total de escolas por ano e quantitativo que fechou de 2007 a 2015 por mesorregião do Estado de Goiás

MESORREGIÕES	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Norte	172	164	150	139	127	119	113	116	117

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Leste	273	255	242	227	213	207	201	193	192
Centro	130	117	112	98	99	98	100	99	98
Sul	140	140	133	131	127	124	123	123	121
Noroeste	62	57	52	51	52	51	50	47	47
Total	777	733	689	646	618	599	587	578	575

Fonte: Sinopse estatística do INEP- 2007 a 2015. Org: Francilane E de Souza – 2015

Souza (2016, p. 02) destaca que o “[...] fechamento de escola é diferente de diminuição de escola [...], pois é comum, em muitas pesquisas, a realização de um balanço final entre determinados anos (inicial e final) para apontar o fechamento de escolas”. Nem sempre pode-se analisar os dados do ano inicial, por exemplo, 2007 e o final 2015, como procedimento para calcular o número de escolas fechadas. Para compreendermos melhor a explicação de Souza (2016) podemos observar a tabela 4.

Tabela -4: Comparativo de escolas fechadas e abertas por mesorregião em Goiás - 2007 a 2015

Mesorregiões	Quantitativo de escolas diminuídas	Porcentual de déficit de escolas (%)	Escolas abertas	Quantitativo de escolas fechadas
Norte	61	40	14	75
Leste	81	30	23	104
Noroeste	15	20	9	24
Centro	33	25	31	64
Sul	19	15	26	45
Total	209	_____	103	312

Fonte: Sinopse estatística do INEP- 2007 a 2015. Org: Francilane E de Souza – 2015

De acordo com dados tabulados acima, a mesorregião Norte foi a que apresentou o maior porcentual de déficit de escolas, totalizando 40% com um quantitativo 61(sessenta e um) escolas diminuídas, em relação ao quantitativo de escolas fechadas foi de 75 (setenta e cinco). A mesorregião que mais teve quantitativo de escolas diminuídas com 81 (oitenta e um) e 104 (cento e quatro) fechadas foi a Mesorregião Leste, e a que mais abriu escolas foi o Centro goiano com 31 unidades escolares. Se pautarmos este estudo em relação à mesorregião que menos causou impactos nos números da tabela

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



acima foi a noroeste, pois apresentou um quantitativo de escolas diminuídas de 15 (quinze), porém foi a que menos abriu escolas, totalizando somente 9 (nove), mas também foi a que menos fechou escolas, um total de 24 (vinte e quatro) instituições e a que apresentou o menor déficit de escolas, um total de 15% foi a mesorregião Sul. Podemos concluir que mesmo abrindo escolas do/no campo em todas as Mesorregiões do estado de Goiás, o número de escolas fechadas foi maior do que o número de escolas abertas.

De acordo com os estudos de Souza (2016), existem cinco motivos que desencadearam o fechamento das escolas do/no campo, assim destacamos em 1º, o paradigma do capitalismo agrário, em segundo, a ausência de condições dignas no campo que inclui a falta de políticas públicas e sociais que garantam às famílias direitos como: saneamento básico, estradas em boas condições, saúde e educação; no terceiro, nos é apresentado o transporte de alunos do campo para a cidade; na quarta posição, a infraestrutura, ou seja; as condições das escolas situadas em todas as mesorregiões; em quinto, o avanço do agronegócio impulsionado pelo capitalismo agrário presente em todo estado, com destaque para a mesorregião do Sul goiano, destacando-se os municípios de Rio Verde e Jataí como maiores produtores de grãos do estado.

O agronegócio é um fator preocupante no Estado de Goiás. “Ele” se sobressai na mesorregião sul-goiana e vem se materializando em meio à resistência em um território de disputa entre o agronegócio e o campesinato. A mesorregião do Sul Goiano é a que mais se destaca na articulação com o agronegócio no estado, o que corrobora para a 4º posição do estado no ranking nacional na produção de grãos. Nessa mesorregião, destacam-se os municípios de Jataí e Rio Verde, que apresentaram o maior valor de produção agrícola no ano de 2014 no Estado de Goiás. (SOUZA, 2016, p. 06)

O esvaziamento do campo não aconteceu da noite para o dia, vem incidindo, se aperfeiçoando como o avanço do agronegócio e o novo modelo latifundiário implantado no campo, que visa ao plantio de grande escala, apoiado por uma vasta tecnologia, dessa forma, aos poucos submete os pequenos produtores a tomar a difícil decisão de se mudarem para as cidades com a família.

Esse reflexo, portanto, acaba impactando nas escolas do/no campo, quanto menos famílias morando na zona rural, mais salas de aulas fechadas e instituições de ensino desativadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou refletir sobre o fechamento de escolas do/no campo no estado de Goiás, porém é importante ressaltar que tal fenômeno ocorreu em todo Brasil, tendo como principal causa as mudanças provocadas no mundo rural por meio de forte influência do Capitalismo Neoliberal, pois passou a dominar o mercado do agronegócio, facilitando e inovando o mercado com novos maquinários e técnicas de plantio.

Partimos do pressuposto de que a educação é um direito e a sua oferta seja priorizada, buscamos apresentar entre os anos 2000 a 2015, o elevado número de escolas do/no campo fechadas em Goiás, as quais de forma direta/indireta foram impactadas com o avanço das novas tecnologias provocando a diminuição das matrículas, elevando o discurso da melhor alternativa para os demais alunos, o agrupamento de escolas em uma determinada localidade e o uso do transporte escolar para as cidades, sem levar em consideração a escuta da comunidade local que vê essa dinâmica como um retrocesso.

Como resultado podemos frisar que o campo brasileiro não é o mesmo, sob forte influência do capitalismo agrícola gerou grandes transformações, principalmente na relação entre o homem e a sua força de trabalho, pois com o avanço tecnológico e o modelo de trabalho existiu uma grande alteração social no campo brasileiro que impactou diretamente as escolas do/no campo, levando muitas a fecharem suas portas por conta do baixo número de matrículas e o avanço da oferta do transporte escolar como alternativa mais viável em relação aos custos .

Enfim, manter as escolas de portas abertas é um desafio a ser permanente na vida dos povos do campo e seus movimentos, pois caracteriza resistência e luta dessa sociedade, é fato que a partir do momento em que uma escola é fechada, retira-se o direito de o cidadão ter em sua comunidade, a presença do estado acarretando a ausência do poder público e suas políticas. Deste modo, a educação é um direito de todos, dever da União, Estados e Municípios; e é de suma importância o homem do campo conhecer seus direitos e lutar contra o fechamento dessas escolas, buscando melhorias na oferta do ensino, infraestrutura entre outros benefícios para a sua população.

REFERÊNCIAS

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



ANDRADES, Thiago Oliveira de; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução verde e a apropriação capitalista. **CES Revista**, v.21, p.43 - p.56, Juiz de Fora 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em 15 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

BEZERRA NETO, Luiz. **EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia, Navegando Publicações, 2016.

GOIÁS. **Lei Complementar nº 26 de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em:

http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_complementares/1998/lei_complementar_n26.htm, acesso em: 10 de janeiro de 2020.

MALHEIRO, Eva Santana. **Um estudo sobre os impactos causados pelo fechamento das escolas no campo localizadas no município de Combinado/TO: Contextualizando a educação do campo no Brasil em seus aspectos históricos, legais e conceituais**. 2019. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Arraias - Curso de Educação do Campo, 2019.

MAZUR, Ivania Piva. **O processo de fechamento das escolas no campo em Itapejara D'Oeste/PR: o caso da Escola Estadual de Lageado Bonito e do Colégio Estadual do Campo Carlos Gomes**. 2016. 203f. Dissertação (em educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Campus de Francisco Beltrão, 2016.

PAVANI, Greti Aparecida. ANDREIS, Adriana Maria. A nucleação escolar e a luta pela Educação do Campo. In: **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 2017**, Curitiba - PR. Anais do simpósio 2017, 2017. p. 01-14.

ROCHA, Antônio Carlos. **Movimento de reordenamento das escolas rurais no município de bela vista de goiás**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



SAVIANI, Demerval. **A pedagogia Histórico- Crítica na Educação do Campo**. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; SANTOS, Maria Cristina dos. (orgs.), Navegando Publicações: Uberlândia, MG, 2016.

SANTOS, Flávio Reis dos. **Políticas Públicas de Educação no/do campo: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO**. 2016. 108f. Relatório de estágio (Pós-doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Francilane Eulália de. Panorama do fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA**, n. 103, julho de 2016.

VALDEZ, Diana. Retratos da educação escolar em Goiás no século XX. **Revista Educativa** - Departamento de Educação UCG. V 01. n°1, 2004, Goiânia. p. 41- 65.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

Pamela Tardivo^{XV}.

Maria Cristina dos Santos^{XVI}.

RESUMO

O presente texto tem por objetivo identificar como o processo de nucleação das escolas rurais tem impactado no fechamento das escolas multisseriadas de todo o Brasil, assim como, o agronegócio e a investida do capital sobre a população do campo, também contribuem diretamente para este fato, com ênfase na região sudeste, a qual, atualmente suas escolas multisseriadas ativas são menores se comparadas com as de outras regiões do país, como o nordeste, ou até mesmo com as escolas seriadas do próprio local. Enfatizando que, apesar desse ensino ainda ser considerado por muitos como um ensino deficiente, ele se configura como a única forma de acesso à educação escolar da grande parte da população do campo, responsável por ser o único local onde esses alunos teriam acesso ao ensino historicamente sistematizado.

Palavras-chave: Educação. Escolas multisseriadas. Educação do campo. Nucleação. Exclusão escolar.

ABSTRACT

The present text aims to identify how the process of nucleation of rural schools has impacted the closure of multigrade schools throughout Brazil, as well as, agribusiness and the onslaught of capital on the rural population, also directly contribute to this fact, with an emphasis on the Southeast region, which currently has active multigrade schools are smaller compared to those in other regions of the country, such as the Northeast, or even with the graded schools in the place itself. Emphasizing that, although this education is still considered by many as a deficient education, it is configured as the only form of access to school education for a large part of the rural population, responsible for being the only place where these students would have access to education historically. Systematized

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

^{XVI} Doutorado em Educação. Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar campus São Carlos. São Paulo, Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Campo e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar/UFSCar. Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-3130-9433>.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Keywords: Education. Multigrade schools. Field education. Nucleation. School exclusion.

INTRODUÇÃO

A educação de modo geral e principalmente a educação do campo vive inúmeros desafios, sendo um deles o modo como está sendo compreendida a modalidade da escola multisseriada, escolas responsáveis por assumirem a iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo. Apesar da tentativa de extinção dessas unidades escolares serem incentivadas pela política do Ministério da Educação de nucleação, sendo responsáveis pela reorganização e transferência do atendimento desses alunos para escolas urbanas, em virtude do incentivo dos programas de transporte escolar (LOCKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013).

Ainda de acordo os autores, historicamente, as escolas multisseriadas acabam por serem caracterizadas como escolas de pequeno porte, suas condições de funcionamento são extremamente precárias ao se comparar com as escolas localizadas em grandes centros urbanos, afirmando a necessidade de que o campo precisa e necessita de:

políticas públicas e educacionais adequadamente direcionadas que rompam com o modelo discriminatório, a fim de contemplar e superar essas carências existentes há décadas no espaço rural brasileiro, para que se possa fortalecer a identidade cultural dos sujeitos do campo e garantir um atendimento educacional diferenciado (LOCKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013, p.6).

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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

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

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

A MULTISSERIE E O ACESSO A EDUCAÇÃO

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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

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

As salas multisseriadas foram definidas por Hage (2005) como sendo: “espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.” (HAGE, 2005, p. 57). Por serem classes heterogêneas devem ser valorizadas e também incorporadas nos processos de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais, tal característica deve, no entanto, ser levada em consideração ao se pensar na prática educativa, valorizando-se suas particularidades.

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

Tal ausência de informação acaba por levar muitas vezes a reproduções do modelo seriado na própria multissérie, acarretando trabalhos duplicados, ou em muitos casos quintuplicados, tendo em vista a junção de alunos matriculados em diferentes séries/anos. Neste sentido, vale ressaltar que não existe necessariamente uma proposta pedagógica em vigência que contemple a educação no campo e a educação multisseriada, chegando para eles uma proposta “copiada” da própria escola urbana ou até mesmo algo que já não está adequadamente novo para uso das escolas da cidade.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

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

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

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

NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO DAS MULTISSERIES

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

De acordo com Locks, Almeida e Pacheco (2013), o censo escolar do ano de 2012 confirmou a representatividade de escolas multisseriadas com destaque para os Estados da Bahia, Pará e Maranhão, são nessas regiões que se encontram maior número de escolas rurais com turmas multisseriadas, as quais correspondem aos anos iniciais da primeira etapa do ensino fundamental e da educação básica.

Ainda de acordo com os dados já apresentados anteriormente, o Nordeste representa o maior contingentes de escolas multisseriadas com 58%, logo após seguido pelo Norte com 24%, a região sudeste apresenta 11% dessas escolas, a região Sul 5% e pôr fim a região Centro Oeste com apenas 2%, o que de certa forma confirma que essa organização escolar “continua sendo uma realidade em todas as regiões do país e deve ser contemplada com políticas educacionais que realmente incluam e não mais neguem a educação de qualidade social aos sujeitos do campo” (LOCKS; ALMEIDA; PACHECO, 2013, p.5).

Diante disto, devemos considerar alguns critérios importantes ao se afirmar que a região nordeste possui maior número de escolas multisseriadas, como sendo eles: densidade demográfica, localização dos municípios, extensão territorial, índice de desenvolvimento humano (IDH), condições socioeconômicas e densidade populacional, sendo que essa região apresenta peculiaridades que refletem nas atividades

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

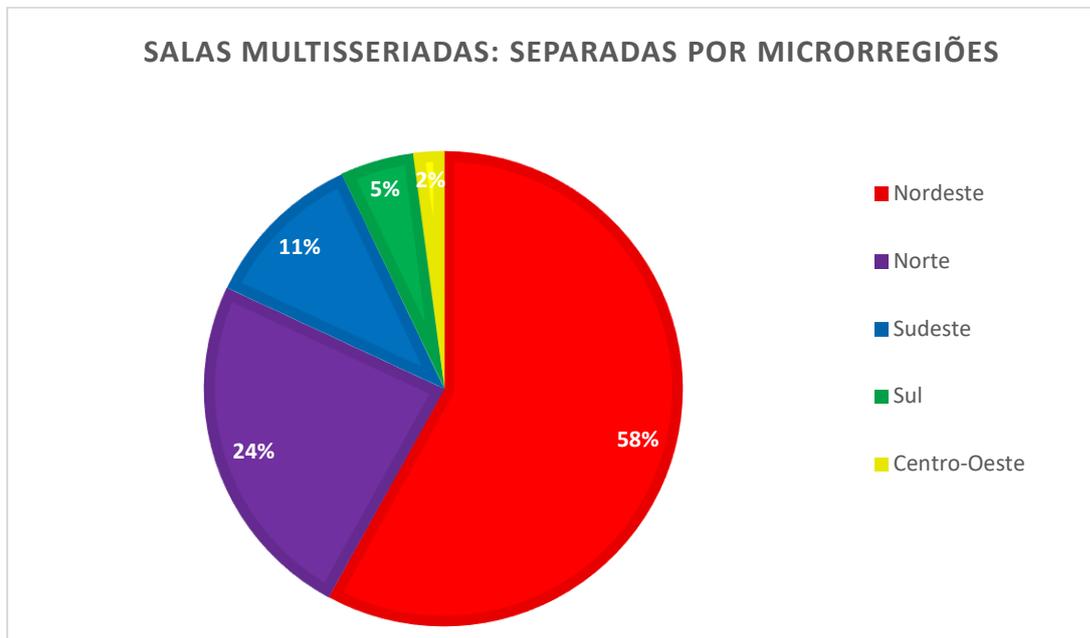
DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



socioeconômicas. No gráfico abaixo mostramos as escolas multisseriadas separadas por microrregiões, sendo estas, especificamente escolas multisseriadas da área rural.



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

Conforme pesquisas realizadas por Marrafon, Santana e Nunes (2017), a baixa quantidade de estudos encontrados sobre as escolas multisseriadas está relacionado as dificuldades de acesso às informações sobre tais unidades escolares, uma vez que o INEP, muito usado pelos pesquisadores para este determinado tipo de pesquisa, não quantifica a oferta da Educação Básica em salas multisseriadas. Como outro ponto, podemos destacar e atribuir este fato ao desinteresse da área da educação ao estudar tal realidade por questões econômicas, mesmo havendo todo um movimento de mobilização pelos movimentos sociais e sindicais, lutando para que não haja nenhum fechamento dessas escolas.

Apesar dos discursos urbanocêntricos, as pesquisas realizadas por Basso (2013) e Santos (2021), apontam que as escolas e salas multisseriadas ainda fazem parte da realidade do Estado de São Paulo, principalmente as multisseriadas rurais, apesar da diferença em números se comparadas a região nordeste, das políticas de fechamento das escolas do campo, da nucleação e do aumento de alunos atendidos pelo transporte escolar. Considera-se então que as multisseriadas, mesmo com suas limitações, se tornam uma

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



possibilidade de acesso à educação àqueles que se encontram afastados dela, como é no caso da população do campo, permitindo a eles uma maior facilidade de acesso à educação.

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

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

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

Segundo análise dos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizada em junho de 2022, as escolas seriadas ainda são a maioria no estado de São Paulo. É possível também notar que as dificuldades já citadas anteriormente se encontram presentes até então, como a falta de estrutura; de materiais pedagógicos e por vezes falta de conhecimento e preparo dos profissionais, fazendo parte da realidade dessas escolas, ainda neste sentido, o “desaparecimento e o fechamento” dessas escolas atualmente estão também presentes após anos, porém, quando o assunto é educação do campo a multisserie ainda se faz necessária e presente.

Podemos afirmar que o fechamento das escolas multisseriadas do campo foi uma decorrência do avanço das políticas neoliberais, políticas essas de nucleação e agrupamento. A nucleação aconteceu com o argumento de elevação da qualidade do ensino com a concentração dos alunos e a separação em turmas seriadas, de acordo com

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



as idades e níveis de escolarização, isso não se verificou, sendo também responsável pelo fechamento dessas escolas multisseriadas. Mas, a realidade de fato não foi essa, ocorrendo neste caso uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, sendo estes de condição precárias, os quais trafegavam em estradas malconservadas (JANATA; ANHAIA, 2015; MARRAFON; SANTANA; NUNES, 2017).

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

Deste modo, o fechamento das escolas multisseriadas do campo e o não cumprimento da garantia de deslocamento em relação ao processo de nucleação, os estudantes dessas escolas se viram obrigados a percorrer longas distâncias em situações precárias, sejam essas a pé ou de transporte, onde enfrentavam vias esburacadas, situações climáticas com chuvas fortes e ventanias, muito frio ou muito calor, assim como longas distâncias a serem percorridas, na qual, esses alunos passavam a maior parte do tempo dentro desses transportes do que da própria escola, para que pudessem ter acesso às escolas nucleadas, localizadas em centros urbanos. Contribuindo de certa forma para que estes alunos abandonassem a escola e fossem excluídos destas, apresentando um retrocesso na educação do campo, não sendo garantido o acesso à educação à população que nele habita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multisseriação ou agrupamento de estudantes de diferentes séries da educação fundamental ou da educação infantil em uma mesma sala é uma realidade do sistema escolar brasileiro, particularmente voltado para a educação do campo. Sendo assim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



número 2 de 2008 prevê a multisseriação como possibilidade de garantir que os estudantes que residem no campo tenham acesso à educação, evitando assim que estes tenham que se deslocar por longas distâncias até o acesso as escolas mais populosas, localizadas nas áreas urbanas.

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

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

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

REFERÊNCIAS

BASSO, J. D. **As escolas no campo e as escolas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. Dissertação (Mestrado), UFSCar, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2650/4997.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 25 mai. 2022.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

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

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

JANATA, N. E; ANHAIA, E. M. de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. Disponível em: 31 mai. 2022.

LOCKS, G. A; ALMEIDA, M. L. P; PACHECO, S. R. A escola multisseriada no cenário educacional brasileiro contemporâneo. **GEPEC: grupo de estudos e pesquisas em educação no campo**, São Carlos, 2013. Disponível em:
<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a12-a-escola-multisseriada-no-cenario-educacional.pdf>. Acesso em 19 mai. 2022.

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

MARRAFON, A. M. A; SANTANA, D. M. A; NUNES, K. C. S. As escolas multisseriadas no Brasil: uma análise das produções acadêmicas entre os anos de 2000 e 2015. *In.* SANTOS NETO, J. L; BEZERRA NETO, L; BEZERRA, M. C. S. **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro.** Pedro & João Editores, São Carlos, 2017.

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

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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: Educação no campo: teorias e práticas pedagógicas.

A IMPORTÂNCIA DA LEGISLAÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE ALGUNS ELEMENTOS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

AUTOR 1: Simone Mateus

EMAIL: simone.mateus@unesp.br

Faculdade de Ciências e Filosofia –FFC-Unesp Marília,

AUTOR 2: Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco

Faculdade de Ciências e Filosofia–FFC-Unesp Marília,

EMAIL: cristina.mdg.carrasco@unesp.br

RESUMO

O objetivo desse estudo é compreender a importância da legislação e das normas que auxiliaram a consolidar a Educação no campo. Assim, o tema que aqui se discorre está voltado para a interpretação de alguns documentos legais para dar ênfase à necessidade de se estabelecer práticas pedagógicas, e elementos que devem estar presentes nos espaços escolares como: o planejamento, o currículo e o projeto político pedagógico, e, como tais elementos podem ser disponibilizados para valorizar o espaço educacional do campo. E poder assim contribuir para a disseminação dos saberes locais, no qual a escola possa construir um modelo de educação para a melhoria de qualidade de vida do homem no campo, bem como de uma educação mais igualitária. O objeto de estudo será os conceitos de projeto político e currículo no campo e o referencial teórico metodológico legislação e normas educacionais que contribuíram para a valorização da educação do campo por meio de pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Educação no campo, currículo, planejamento e Projeto Político Pedagógico.

TEXTO COMPLETO

Para se compreender a importância da educação no campo, é importante primeiramente refletir por que o ato de educar precisa ser valorizado pela sociedade de um modo geral. Há muitas discussões em torno da importância da educação para a melhoria e o avanço das sociedades, mas para esclarecer seu papel é necessário entender suas principais características.

Analisando a partir dos aspectos legais, é primordial focar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), que dispõe que a Educação acontece de diversas formas e em muitos momentos da vida.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Art. 1º. 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 (LEI DE DIRETRIZES E BASES, 1996, TÍTULO I).

Na visão de Libâneo (1994), Educação apresenta uma definição ampla, sendo um ato complexo que envolve a formação de vários aspectos do ser humano: morais, intelectuais e, que, terá como objetivo o desenvolvimento do ser para viver em sociedade.

O conceito de Educação no campo surge por meio das lutas dos movimentos sociais, em especial o Movimento Sem Terra-MST que neste sentido se expressiu em diversos encontros nacionais.

Em 1997, como destaque em auxílio a esta consolidação da educação no campo tem-se o chamado 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera). “Lutas pela terra e pela educação nas áreas de assentamento que tiveram seu marco documental no Primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária – I ENERA” (SILVA, 2020, p.3).

O Programa Nacional de Educação no Campo-Pronacampo, documento orientador de 2013, é um exemplo de iniciativa por parte de um grupo formado pela União dos Dirigentes Municipais de Educação–UNDIME e Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra-MST, para estimular a Educação no campo. Dentre suas principais características têm-se:

O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica (2013, p.3).

Ao longo do tempo, as escolas do campo vêm aperfeiçoando suas metodologias de ensino e, através de documentos que auxiliam a validar tal ideia, há a Resolução CNE/CEB, artigo 5º do Conselho Nacional de Educação, que diz:

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. § 2º. A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

Assim o artigo 5º, em seu § 1º e § 2º, auxilia a reforçar a necessidade de organização da escola no campo, então em formação, para os profissionais que atuam na educação no campo, elaborando metodologias de ensino voltadas para a realidade do aluno que vive nestas áreas rurais, buscando também por uma pedagogia de alternância.

É interessante práticas pedagógicas que possam atender as necessidades da educação no campo a escola como espaço de transformação, na busca de valores pela solidariedade e igualdade.

Para Gadotti (1991), “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84).

Avaliando-se a importância dos aspectos legais, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) é um marco legal que auxilia a concretização de melhorias de propostas pedagógicas desta educação em específico.

Dentre algumas características das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), é possível observar uma definição do que ela seja

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, caíças, 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 (p.1).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) citam que existia uma preocupação por parte dos movimentos sociais com esta atividade educativa em particular, de que vale então reforçar que esta é uma preocupação histórica.

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (p.2).

Em relação as propostas pedagógicas a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (p.1).

Outro avanço de normas e aspectos legais que auxiliam a consolidação da educação no campo é a Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”.

Em seu artigo 1º estabelece:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (p.1).

O artigo 1º reforça que a educação no campo não é uma proposta de ensino limitada apenas a uma modalidade da educação, mas que pode e deve ser pautada na educação como um todo, além de caracterizar quem seria o “homem do campo”.

Em continuidade à mesma Resolução, citando o artigo 2º: “Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais” (2008, p.1).

A esta exposição dos aspectos legais e normativos como estratégias para a valorização e efetivação da educação no campo, o artigo 2º da mesma resolução cita a importância do papel dos sistemas de ensino, onde é importante destacar que para que a efetivação de uma educação no campo aconteça é importante que os sistemas de ensino organizem práticas pedagógicas favoráveis e pesem os elementos que compõem a organização da escola com planejamento escolar adaptado à educação no campo.

Art. 10º O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

O artigo 10º da Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu início reafirma a palavra planejamento, a qual vale ressaltar, faz parte da organização do trabalho escolar.

Por isso pensar na escola do campo envolve pensar em um planejamento escolar que atenda as necessidades do contexto social em que a criança está inserida, neste caso o campo, ou seja, em diferentes realidades.

Libâneo (1994) defende o planejamento como: “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (p.222).

A citação acima de Libâneo (1994) esclarece que o planejamento é um processo que precisa ser construído levando em consideração o contexto social, mas quando se projeta um contexto social é importante que tal planejamento venha favorecer a construção de atividades mais significativas para os alunos atendendo suas reais necessidades, ou seja, com experiências de valor enquanto educação no campo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar: objetivos, conteúdos, métodos estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (p.222).

Ao analisar os elementos do planejamento que têm relativa conotação política, como descreve Libâneo (1994), nos remete à ideia de outro elemento presente no espaço escolar que são os chamados Projetos Políticos Pedagógicos-PPP.

Outrossim, deve-se considerar que no campo as propostas de educação precisam estar alinhadas com o contexto local, e portanto, é preciso que sua construção seja coletiva e reflita acerca de algumas problemáticas a serem respondidas de maneira também coletiva como: qual a visão e missão da escola do campo? Qual a concepção de formação dos indivíduos?

Assim ao pensar em práticas pedagógicas inovadoras tendo os aspectos legais e normativos como apoio, é interessante elaborar um Projeto Político e um currículo que expressem a base para o favorecimento da educação no campo.

Para dispor de currículo coerente e efetivo para uma educação no campo é necessário ter como apoio um documento que consiga nortear a prática pedagógica, sendo o Projeto Político Pedagógico-PPP.

Mas o que é o Projeto Político Pedagógico-PPP?

De acordo com Severino (1998), a palavra projeto vem do latim *projicere* e significa *lançar para frente*. O autor Severino (1998) continua seu pensamento escrevendo que a educação precisa ter um projeto educacional que visa à melhoria social e à busca também de uma escola democrática e que atenda aos reais interesses e necessidades da comunidade escolar.

Para o autor Veiga (1995), o Projeto Político Pedagógico-PPP está ligado à questão da organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, e que tal documento precisa ser elaborado para atender as necessidades do contexto social da

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



comunidade em que a escola está inserida, ou seja, o Projeto Político Pedagógico-PPP visa estabelecer a organização da escola em sua totalidade.

O autor Veiga (1998) também escreve sobre a construção do Projeto Político Pedagógico como uma forma de organização do trabalho escolar e isto inclui pensar nesta organização dentro e fora da sala de aula.

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, p.14).

Em segundo lugar temos a questão legal envolvendo o Projeto Político Pedagógico-PPP. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 estabelece alguns artigos envolvendo a questão da construção do Projeto Político Pedagógico e reforça que a escola precisa planejar e também organizar o seu trabalho tanto fora da escola como dentro da sala de aula, e desta forma a gestão democrática acaba ganhando força, pois toda a comunidade escolar é convidada a participar ativamente no processo.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da sua proposta pedagógica. 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; Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Continuando a reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico, deve-se reforçar que este não pode ser interpretado com ideias de senso comum, pois como defende Veiga (1995), é um documento complexo, e para ter um efeito positivo precisa ser discutido entre todos os membros da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1995, p. 12).

O autor citado Veiga (1995) deixa claro que todos devem estar conscientes de que o projeto político pedagógico precisa estar voltado a atender as necessidades comuns de todos os envolvidos no processo educativo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Gadotti (2000) escreve que a construção do Projeto Político Pedagógico não seja apenas um papel com características burocráticas, mas sim um documento que visa à reflexão sobre as demais diferentes questões que envolvem o espaço escolar.

Uma questão que não pode ser deixada de lado é a ideia ou o conceito de política presente dentro do projeto pedagógico. Sabe-se que ao tratar da organização pedagógica de uma escola está de certa forma reforçando uma organização pedagógica que influencia e é influenciada por questões políticas.

Nesta etapa de discussão, deve-se deixar clara a questão da presença da política dentro do espaço escolar, expondo como o Projeto Político Pedagógico-PPP é uma construção política.

O autor Freire (1996) escreve que a presença da política pode ser constatada por uma ação não neutra dos professores em sala de aula e que muitas vezes transmitem em seus discursos, práticas que podem, por exemplo, levar à emancipação dos alunos ou, ao contrário, favorecer ações que visem à formação menos crítica da realidade no qual este está inserido.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Além da questão política, outro aspecto importante que precisa ser considerado na elaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP é a proposta pedagógica que reforce a formação de cidadãos, não só para a ação educativa, mas também no âmbito do trabalho.

O autor Veiga (1996) escreve que o Projeto Político Pedagógico-PPP é o responsável no ambiente escolar por dar um norte à educação quanto à função social da escola, sendo responsável, portanto, pela busca de uma identidade desta escola.

Buscando outras definições também sobre o Projeto Político Pedagógico-PPP.

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (VASCONCELLOS 2004, p.17).

A citação acima deixa claro que VASCONCELLOS (2004) nos apresenta o Projeto Político Pedagógico como um plano total, global, quando faz referências a vários aspectos presentes dentro da escola, por isso é preciso entender que este não pode ser interpretado apenas como um documento que apresenta um conjunto de planos.

Seguindo esta linha de pensamento, Vasconcellos (2004) destaca que tal documento é a possibilidade de fortalecer o trabalho desenvolvido dentro da instituição escolar, por isso a importância de um planejamento participativo.

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 1996, p. 15).

Outro aspecto importante em relação ao Projeto Político Pedagógico-PPP trata de:- Quais são as partes que compõem o Projeto Político Pedagógico? Caracterizado o Projeto Político Pedagógico-PPP, é necessário pensar nos elementos presentes na escola a partir de um olhar da educação no campo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



O Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014). Que os Projetos Políticos Pedagógicos PPPs do Campo precisam considerar a diversidade do espaço e os tempos correntes com a realidade da comunidade escolar, considerando o que propõem a Pedagogia da Alternância.

As Diretrizes Pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do DF (2019) é documento que cita algumas características alguns elementos essenciais para ser pensar e o Projeto Político Pedagógico-PPP no campo.

Os Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares do campo são formulados no âmbito da autonomia das mesmas, em diálogo com as comunidades escolar e local e deverão ser elaborados, desenvolvidos e avaliados sob a orientação dos princípios da Educação do Campo, contemplando as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Seus objetivos devem ser elencados considerando as características geográficas e históricas, os elementos da vida cotidiana, as especificidades locais dos sujeitos do campo, suas manifestações políticas, culturais, econômicas e socioambientais, de maneira a garantir o protagonismo da população do campo no processo educativo. (p.34)

O Projeto Político Pedagógico-PPP, a partir da perspectiva da educação no campo, é um documento que pode contribuir para se pensar coletivamente a organização do trabalho da escola e da sala de aula. A partir da realidade no qual o documento foi escrito ele contribui para fortalecer a participação da comunidade escolar, trazendo, especificamente, a que vive no campo, para a escola como um espaço de discussão e de esclarecimentos, contribuindo para que a comunidade local possa sanar dúvidas em ações coletivas junto a gestores e corpo docente, e assim, se beneficiar desde o processo de ensino e aprendizagem até ações em parceria para o bem-estar da comunidade como um todo.

O gestor escolar que atua nas escolas no campo precisa levar em consideração os aspectos da gestão escolar que estariam presentes em qualquer outro espaço escolar pode escolher o melhor momento para se reunir com todos os membros da comunidade escolar e discutir quais ações de melhorias das escolas localizadas no campo como tomada de decisão de forma participativa, reuniões e discussões precisam ser constantes

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



mobilizando a todos para que a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico-PPP possa ser efetivada.

A participação aumenta o grau de consciência política, reforça o controle sobre autoridade e também revigora o grau de legitimidade do poder-serviço [...] quanto maior a participação na elaboração, maior a probabilidade de que as coisas planejadas venham de fato a acontecer. Todavia, quanto maior a participação, maior a dificuldade de lidar com a massa de dados e, sobretudo, de intenções, propostas, conflitos. (VASCONCELLOS 2004, p.26)

O gestor precisa atuar como um líder na elaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP, ou como um intermediário no planejamento das atividades previstas no PPP.

Outro elemento que se deve nomear como pilar na construção de um espaço educativo dinâmico e eficiente junto à comunidade rural é o currículo.

Antes de destacar a questão do currículo e educação no campo é importante se compreender a etimologia da palavra currículo com algumas possíveis definições.

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado. Nesse contexto, a escolaridade, via de conteúdos expressos no currículo, é o meio pelo qual o aluno se apropria dos conteúdos significativos, de forma progressiva, galgando degraus rumo à completa escolarização (LIMA, p.21 2010).

A autora Minetto (2008, p.64) faz uma analogia à palavra currículo, ao comparar este como um caminho a ser feito por barcos em um rio, passando por curvas ou corredeiras, troncos, onde cada barco vai fazendo seu percurso conforme as condições dos envolvidos, sejam estas físicas, emocionais, cognitivas ou outras. Além disso, a autora ainda relata que alguns barcos podem percorrer o caminho sem dificuldade, porém outros podem considerá-lo de difícil acesso ou impossível.

O currículo escolar tem como missão “ajustar” ou “encaixar” os conteúdos sempre voltados à realidade do aluno, a fim de vencer os obstáculos que surgirem pelo caminho.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



O autor Coll (1996) define o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, estabelece suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução.

O currículo, em certo momento de sua história, tinha importância apenas por ter presente os conteúdos que seriam ensinados para os alunos. No entanto, na atualidade ele precisa ser mais do que apenas um “local” no qual estão guardados os conteúdos, há outras questões importantes presentes no currículo escolar.

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (SILVA E MOREIRA, 1995, p.7).

O currículo escolar não é mais o mesmo do passado, ele é muito mais dinâmico e envolve questões de ordem social, política, e, a questão da aprendizagem está muito mais forte nos currículos escolares atuais do que era proposto antigamente.

Em relação ao currículo na educação no campo é importante ter em mente as especificidades que o campo oferece junto à Base Nacional Comum Curricular (2018) por ser um exemplo de documento norteador que reforça a questão da proposta curricular que valoriza as singularidades de cada indivíduo.

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressar, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2018, p. 15).

Por isso um currículo deve ser voltado a atender as várias dimensões humanas, e no que se refere ao campo, uma educação para a transformação social, voltado para tal realidade. Valorizar o espaço em que o aluno está inserido para que assim a democracia e a participação possam ser consolidadas.

Referências

BRASIL. LEI Nº. 9.394, de 20.12.96 Estabelece Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial, Brasília, 1996.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. **RESOLUÇÃO 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.

_____. Programa Nacional de Educação no Campo. Secadi, Brasília, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psipedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal: Brasília, 2019.

_____. Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez. 1994.

LUCKESI, Ci. C. *Avaliação da aprendizagem escolar.* São Paulo: Cortez Editora, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991

_____, Um legado de esperança. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANIORENI, Claudia Maria
PETCHAK; PINHEIRO, Luciana RIBEIRO **A função do currículo no contexto escolar.** Curitiba: IbpeX, 2010.

MINETTO, Fátima de Oliveira. **Currículo na educação inclusiva:** Entendendo esse desafio. Curitiba: IbpeX, 2008.

SEVERINO, Antonio. Joaquim. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. In: Para onde vai a escola? Revista de Educação DA AEC, Brasília, DF (107), abril/jun. 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2006.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



SILVA, André Luiz Batista. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise história das lutas conquistas e resistências a partir do movimento nacional da educação do campo. **Revista Brasileira de história da educação**. Araucária, v.2,p.1-24, DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112e>-ISSN: 2238-0094

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: *uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: Educação no campo, teorias e práticas pedagógicas.

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco

Faculdade de Ciências e Filosofia–FFC-Unesp Marília

cristina.mdg.carrasco@unesp.br

Simone Mateus

Faculdade de Ciências e Filosofia –FFC-Unesp Marília

simone.mateus@unesp.br

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA FERRAMENTA NA BUSCA DE MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

RESUMO

Este trabalho tem como propósito tratar da importância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto das escolas do campo, tomando como base o Programa Escolas Rurais Conectadas, aplicado na Escola Municipal Manoel Domingues de Melo, em Vitória de Santo Antão (PE), que através desta experiência buscou refletir como a utilização dos meios tecnológicos nas escolas de campo pode colaborar para a aprendizagem dos alunos. Parte de uma perspectiva social em que se valorizou o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, além de considerar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que já se fazem presentes no cotidiano de muitos alunos e que se tornaram um recurso essencial para muitos no mundo do trabalho urbano e no campo. A metodologia a ser utilizada será o estudo de caso, buscando compreender os benefícios das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Escola Municipal Manoel Domingues de Melo, em Vitória de Santo Antão (PE), onde também foi possível refletir como os docentes pensam, e qual o impacto da utilização delas em suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Práticas Pedagógicas, Tecnologia.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema vem primeiramente da necessidade de compreensão sobre a importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) para o espaço escolar no campo do qual originou a seguinte problemática: Qual a importância da Tecnologia da

Informação e Comunicação (TICs) para a utilização nas práticas pedagógicas de educação no campo?

Necessário se faz relatar uma breve reflexão da educação e sua importância para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Para Libâneo (1994), a educação apresenta uma definição abrangente, complexa, envolvendo a formação integral do ser humano tanto política quanto moral e intelectual, preparando o aluno para viver em sociedade.

A escola, como espaço em que ocorre a educação e os saberes sistematizados pela humanidade, favorece a mediação entre o homem e a sociedade.

Nesse sentido, educação é a instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico: é um produto, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é processo por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (LIBÂNEO, 1994, p.23).

O Aspecto social da educação também pode ser observado por Duarte (2001), que faz uma reflexão em relação à mesma no âmbito escolar. De acordo com Duarte (2001), a educação escolar através do professor ocupa um papel de relevância na formação da criança, pois atua como mediadora entre o homem e as atividades sociais.

O autor Vygotsky (1991) defende a importância da interação social e que tal processo auxilia na internalização dos saberes através da Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento (p.60).

Para Heidrich (2009), o indivíduo tem o direito de aprender e capacitar-se para poder viver em sociedade. Por isso, pensar em se aperfeiçoar para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como uma possibilidade de auxiliar é garantia do direito de aprender. Ao se refletir sobre a escola como uma instituição social que educa, tendo a figura do professor como o profissional mediador, não apenas na ideia do processo de ensino e aprendizagem, mas como um elo entre o indivíduo e a sociedade e todas as suas características - dentre elas o mundo do trabalho – oportuniza novas formas de ensinar.

A partir do que já se tem em sociedade, e com o que as políticas públicas através de investimentos e formação dos profissionais da educação podem oferecer, a tecnologia e comunicação tornam-se bons instrumentos para oportunizar a aprendizagem aos alunos em uma sociedade tão desigual.

A autora Torres (2001) cita como exemplo o que aconteceu com as escolas públicas em Caracas, Venezuela, no início do século XX se assemelhando ao caso de muitas escolas brasileiras.

Em uma escola pública em Caracas, duas professoras mostram-me, orgulhosas com o equipamento de computação que acaba de chegar à escola. Os professores foram capacitados para trabalhar com os computadores. Não eles não serão capacitados para isso. Um técnico contrato virá duas vezes por semana para ensinar as crianças. Então somente as crianças vão aprender. Isso mesmo. As próprias professoras parecem surpresas com a pergunta (p.195).

A citação de Torres (2001) deixa claro que no caso da escola pública de Caracas a falta uma clareza de o porquê da utilização dos computadores (tecnologias), além da própria distância entre professores e tecnologias no contexto escolar, já que em muitos casos tem-se a figura de um técnico em informática, talvez fosse preciso pensar em alguns pontos: Quais estratégias podem ser utilizadas para que exista uma troca de saberes entre estes dois profissionais no âmbito escolar que possa proporcionar o desenvolvimento de

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



aprendizagens significativas para que efetivamente venha atender as necessidades dos alunos.

O primeiro ponto que pode ser analisado como essencial, seria o de pensar em uma formação voltada para a reflexão das práticas pedagógicas, além disso, investigar o que os docentes sabem sobre tecnologias, suas concepções, e se acreditam nas Tecnologias da Informação e Comunicação TIC(s) como um instrumento que pode beneficiar a aprendizagem dos alunos.

Uma possibilidade de investigar o que sabem os professores sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é propor uma reflexão na prática, em que atividades realizadas em um âmbito tradicional em sala de aula possa contar com o apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). É o que propõe Perrenoud (2002) na reflexão da ação.

Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc (p.30).

Indo ao encontro do pensamento do Profissional reflexivo Maurice Tardif e Javier Nunez Moscoso (1998) e ao de Schön, um dos estudiosos na ideia de professores reflexivos, diz-se

Como pode ser entendida a ideia de profissional reflexivo? A tese central de Schön (1993) é que os profissionais não atuam no mundo real como os técnicos ou cientistas procedem no laboratório; a atividade profissional não é um modelo das ciências aplicadas ou da técnica instrumental, pois esta é em grande parte improvisada e construída durante seu desenvolvimento. Nesse sentido, um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido, precisamente o que Schön (1993) denomina *problem setting*. Assim, a experiência e as competências profissionais contribuem para gerir a prática e torná-la mais autônoma (p.391).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



É na rotina de trabalho diário, na ação, na prática, que o docente consegue observar, investigar e compreender o que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem fazer pelos alunos no seu desenvolvimento, no qual este também ocupa o papel de protagonista da aprendizagem.

Além de profissionais reflexivos, alunos também reflexivos, e que segundo Trphon (1998), ao relatar sobre os pensamentos de Jean Piaget “O aluno só tirará proveito do ensino se o que se procura fazer com que aprende lhe permitir responder a uma questão que ele mesmo se formulou - diziam os defensores da escola ativa” (p.10).

A autora Parrat e Trphon (1998) traça um breve relato do percurso que envolve Piaget e a reflexão pedagógica no início do século XIX. Jean Piaget, como psicólogo e estudioso, neste contexto histórico e social percebe a necessidade de uma escola diferente da tradicional, torna-se um defensor da chamada escola nova, acreditando na importância da atividade da criança e de sua espontaneidade e da busca de uma educação que possa atender as necessidades e interesses pessoais dos alunos, não como algo pronto e acabado, mas que possa ser construída e mediada com auxílio do professor.

Parrat e Trphon (1998) ao citarem Jean Piaget, no início do século XIX, já pensavam na necessidade de refletir sobre o papel do professor, os materiais educativos e as situações pedagógicas existentes nas escolas fazendo um paralelo com o mundo atual marcado pela presença da tecnologia. Majó (2003) reforça que mais do que utilizar a tecnologia como ferramenta é necessário compreender sua inserção na sociedade.

Gostaria de fazer algumas considerações que evidenciam a urgente necessidade de repensar várias coisas relacionadas com esse mundo da educação devido às mudanças trazidas pela aceleração do progresso, tanto no mundo científico quanto no tecnológico. A maioria dessas mudanças não é um efeito direto da tecnologia. Claro que em alguns casos os sistemas educativos devem mudar devido à utilização de novas ferramentas tecnológicas. Tal fenômeno, porém, é o menos importante. Verdadeiramente crucial é a repercussão das mudanças tecnológicas no sistema social, e é esse novo tipo de sociedade que está se formando que nos impõe novas concepções educativas (p.57).

O autor Moran (2000) escreve que a educação deve estar preocupada na integração total da vida pessoal e social do ser humano, buscando desenvolver habilidades como a emoção, compreensão e comunicação. Para o desenvolvimento das habilidades,

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem se tornar aliadas importantes no atual cenário educacional.

Um exemplo de tecnologia que pode beneficiar os alunos e que está mais próxima da realidade de algumas escolas é o computador e a internet, como cita Moran (2000), ao defender que este é importante no processo de ensino e aprendizagem; como meio de comunicação; como uma possibilidade de auxiliar o aluno a construir caminhos para aprender, e também para ampliar sua criatividade.

Partindo da compreensão do uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas no campo destaca sua importância em colaborar por melhorias sob todos os aspectos na vida do homem do campo.

Assim, a inclusão das TICs nas escolas do campo contemplará a necessidade de não apenas equipar escolas para a evolução científica, mas corroborará para a inserção do homem do campo na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, partindo de sua própria formação libertadora (SANTO, FEITOSA, 2014, p.25).

Um dado importante que valoriza a importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) é o programa “Escolas rurais conectadas à fundação telefônica Vivo”. Tal iniciativa colaborou para estimular melhorias no processo de ensino e aprendizagem da educação no campo.

Entre as características do programa há a preocupação de ofertar formação continuada aos docentes por meio da plataforma Escolas Conectadas. De acordo com o site fundacaotelefonicavivo.org.br, o Programa ‘Escolas Rurais Conectadas’ tem como características disponibilizar: infraestrutura tecnológica, formação docente, além de propor metodologias e conteúdos diversificados; tal iniciativa já possibilitou a conexão à internet para mais de quatorze mil escolas rurais.

Por meio do site: fundacaotelefonicavivo.org.br foi possível conhecer a iniciativa desenvolvida pela Escola Municipal Manoel Domingues de Melo, em Vitória de Santo Antão (PE), através da qual a escola recebeu a implementação de laboratório para assim desenvolver as tecnologias digitais no campo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Figura 1- Imagem de divulgação do lançamento do segundo laboratório do programa Escolas Rurais Conectadas



Fonte: fundaçãotelefonicaoativo.org.br

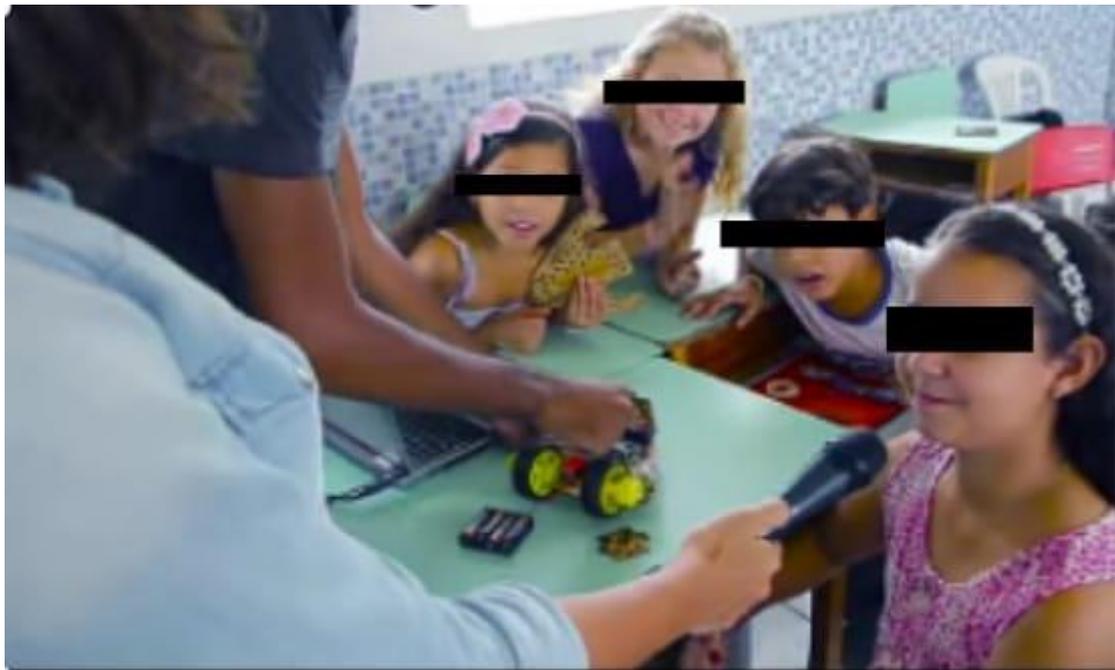
Outro destaque do Programa Escola Rurais é o desenvolvimento de atividades voltadas para a robótica, também ocorridas na Escola Municipal Manoel Domingues de Melo, em Vitória de Santo Antão (PE), incentivando o protagonismo e a criatividade dos alunos por meio da robótica.

Segue relato de fala de uma criança, em relação à robótica, presente no vídeo ‘Escolas Rurais Conectadas E.M Manoel Domingues de Melo’, cuja escola é 100% conectada ao Nordeste.

O registro oral de (Beatriz) aluna do Ensino Fundamental I, em relação à confecção de um robô: “Foi muito divertido, são muitas coisas de tecnologia, aprendemos a encaixar os cabos de energia nas peças”; neste relato observa-se que foi oportunizado

um momento de aprender de maneira prazerosa e que a palavra tecnologia passar a fazer parte do repertório oral da aluna.

Figura 2- Relato sobre a construção de um robô.



Fonte: fundaçãotelefonica vivo.org.br

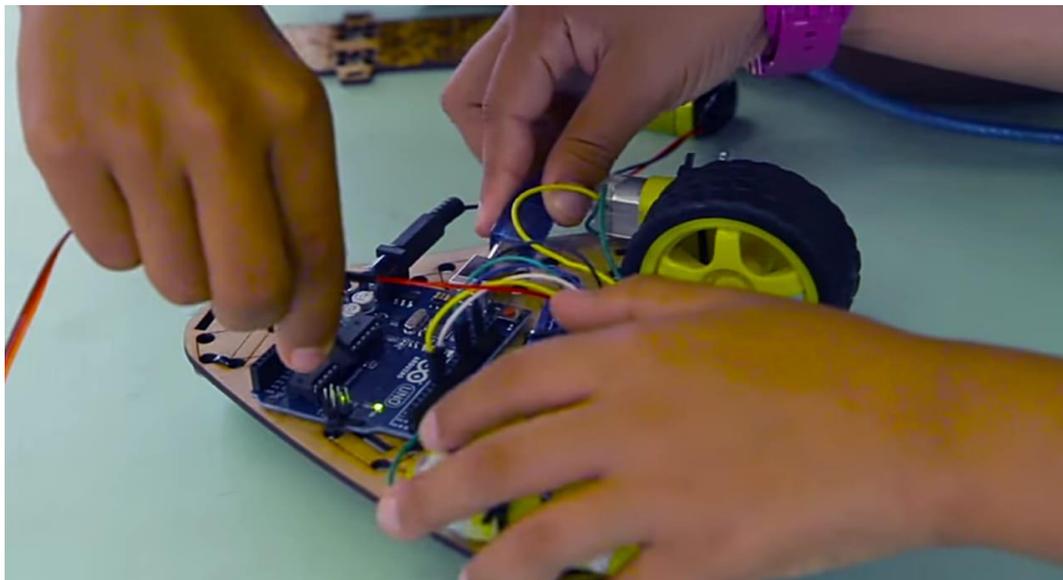
Esclarecendo o que é a robótica: “Robô é um sistema autônomo que existe no mundo físico, pode sentir o ambiente e pode agir sobre ele para alcançar alguns objetivos” (MATARIAC, 2014, p. 19).

Outra característica da robótica educacional definida por Maliuk (2009): “caracterizada por ambientes de aprendizagem onde o aluno pode montar e programar um robô ou sistema robotizado” (p.35).

Pode-se pensar que quando existe a possibilidade de os alunos aprenderem sobre a questão da robótica, cria-se a oportunidade de este tipo de tecnologia favorecer o meio em que o aluno vive, auxiliando na busca constante de melhorias da vida no campo.

A terceira figura em anexo mostra a construção do robô pelos alunos da Escola Municipal Manoel Domingues de Melo, em Vitória de Santo Antão (PE), onde se observa que além da construção do robô, a atividade envolve a questão do trabalho colaborativo e a interação entre os alunos em um trabalho de equipe, para assim pensar na construção do robô.

Figura 3- Atividade envolvendo a robótica.



Fonte: fundaçãotelefonicaativo.org.br

A relevância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) ganha destaque no campo quando o professor pode utilizá-la como uma ferramenta que possibilite proporcionar as atividades além do espaço da sala de aula de forma a favorecer a aprendizagem do aluno.

Segue o relato do professor do 3º ano em relação ao uso de tablets. “O trabalho com tablet vai além da sala de aula, e a partir de alguns textos como os de Millôr Fernandes entre outros consagrados da literatura, conseguimos trazer este material para os alunos e eles fazem animações trabalhando a questão do português e a tecnologia”; entra como um suporte muito grande com esta questão da pedagogia que o projeto nos oferece.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Pode-se, portanto, considerar que o trabalho aqui apresentado buscou mostrar a importância de iniciativas na distribuição de materiais voltados para atender às necessidades que possam auxiliar e oportunizar às escolas de campo o acesso à Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), favorecendo assim que os alunos estudantes da escola do campo utilizem as Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) como uma possibilidade de ampliar seus horizontes e assim colaborar para a melhoria de vida do homem do campo.

Figura 4- Alunos com seus tablets



Fonte: fundaçãotelefonicavivo.org.br

A reflexão aqui apresentada colaborou para compreender como é importante pensar na inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas escolas, com destaque para a escola do campo, considerando também o papel do professor mediador, como parceria mais experiente e interessante e como pode proporcionar uma prática educacional mais significativa. E que possa, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), auxiliar no desenvolvimento de competências e habilidades do aluno, mas não se esquecendo de olhar para a realidade particular do aluno que vive no campo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem muitos benefícios em utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), podendo ser uma ferramenta que proporciona ao aluno a construção do conhecimento, pois facilita o acesso à informação em diferentes contextos e espaços.

A educação formal inserida em diferentes contextos sociais pode colaborar para as mudanças que envolvem a aceleração que ocorre tanto no mundo científico como no tecnológico, no entanto é importante reforçar a necessidade de investimentos por parte das políticas públicas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DUARTE, N. **Educação escolar, e a teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados. 2001.

ESCOLAS RURAIS CONECTADAS.
Disponível em: <https://fundacaotelefonicaativo.org.br/escolas-conectadas/>. Acesso em: 10 set. 1998.

HEIDRICH, G. O direito de aprender. **Revista Nova Escola / Guia do Ensino Fundamental de nove anos**. São Paulo, n. 225, abr. 2009 p.14.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

MALIUK, K. D. Robótica educacional como cenário investigativo em aulas de matemática. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17426/000710641.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09. jul. 2022.

MATARIAC, M. **Introdução à robótica**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MAJÓ, J. As mudanças tecnológicas e científicas na sociedade da informação. In: GRANELL, G, C; VILA, I. (org). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

PARRAT, S; TRYPHON, A.(org). **Jean Piaget: sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PERRENOUD, P. **A prática Reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



SANTO, E. E., FEITOSA, J. C. R. **TIC nas escolas do campo: do quê mesmo estamos falando?**
Caderno Inter saberes. Vol.3. 2014.

TARDIF, M., MOSCOSO.N.J. A noção de profissional reflexivo na educação: atualidade, usos e limites. Montreal, v.48 n168 p.388-411 abr/jun.2018.

TORRES, R.M. Itinerários pela educação latino-americana: caderno de viagens. Porto Alegre:Artmed.2

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: 7 Educação no Campo. Teorias e práticas pedagógicas

CONTRIBUIÇÕES PARA ESTUDOS SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO NO CAMPO: o legado histórico pedagógico de Demerval Saviani.

^{XVII}James Dean Bastos

IEMA/MA

jamesdeanbastos@gmail.com

^{XVIII}Waldiléia do Socorro Cardoso Pereira

SEMED/MAO/Pedagogia do Campo/UEA/AM. CEECAMPO/AM

waldileia50@gmail.com

RESUMO:

A presente reflexão é parte de um movimento complexo de estudos realizado no processo de pós graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos em que se discutia as estruturas e desafios da sociedade capitalista e a transformação desta e a ulterior organização dos processos educacionais na cidade e no campo a partir das possibilidades de uma perspectiva socialista especialmente baseada na Pedagogia Histórico Crítica – PHC entendendo como profundo conhecimento legado por Saviani, seu legado histórico pedagógico. O estudo é de cunho bibliográfico cujo objetivo é aprofundar o entendimento e a filiação epistemológica da referida base teórico/prática. Destacando que o referencial marxiano e marxista é o precípua lugar de onde fala Saviani e isso nos conduz também ao aprofundamento das questões relativas aos processos educacionais segundo essa premissa. As perspectivas da PHC ainda em processo de estruturação enquanto sua aplicação nos currículos escolares e abordagens educacionais segue sendo preocupação central de grupos de estudos e pesquisas considerando a dialeticidade que cerca todo fazer e pensar humano. O cerne da problematização presente encontra-se nos enfrentamentos postos para a transformação social e emancipação humana a partir da abordagem proposta em especial nas escolas situadas no campo. O objetivo é destacar o esforço de Saviani em buscar respostas fundamentadas e aprofundadas para os problemas educacionais brasileiros embora todas as estruturas educacionais que engessam todo sistema de educação pública o qual atende a maioria da população brasileira e com isso limita o acesso ao processo verdadeiramente emancipador via educação.

Palavras-Chave: Educação emancipadora. Fundamentos pedagógicos. Pedagogia Crítica.

1. INTRODUÇÃO

^{XVII} Professor Dr. Instituto Estadual do Maranhão.

^{XVIII} Professora Dra. UEA/AM.SEMED/MAO.CEECAMPO/AM.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



A presente reflexão é parte de um movimento complexo de estudos realizado no processo de pós graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos em que se discutia amplamente as estruturas e desafios da sociedade capitalista e a transformação desta e a ulterior organização dos processos educacionais a partir das possibilidades de uma perspectiva socialista especialmente baseada na Pedagogia Histórico Crítica – PHC desenvolvida por Saviani. O estudo tem cunho bibliográfico cujo objetivo é destacar o esforço de Saviani em buscar respostas fundamentadas e aprofundadas para os problemas educacionais embora todas as estruturas educacionais que engessam todo sistema de educação e ampliar o entendimento sobre a filiação epistemológica da referida base teórico/prática. As perspectivas da PHC ainda em processo de estruturação quanto sua aplicação nos currículos escolares na cidade e no campo, é tema de estudos e pesquisas considerando a dialeticidade que cerca todo fazer e pensar humano.

Este texto é parte de momentos de estudos realizados com propósito sobretudo de contribuir nas reflexões sobre a estrutura da sociedade capitalista, sobre sua possível transformação, e, e como parte desse processo a organização da educação na perspectiva de bases socialistas. Buscamos discutir brevemente elementos basilares identificando fundamentos e princípios. Trata-se, segundo Saviani (aqui não cabe a referência?), de uma teoria pedagógica que se fundamenta na crítica à sociedade capitalista, e se institui como mecanismo ou ferramenta pedagógica que possibilita, enquanto processo formativo, a superação da desvalorização da classe trabalhadora, a autoavaliação pelo esclarecimento e apropriação devida dos conhecimentos legados historicamente pelos sujeitos envolvidos via processo educativo que desmistifica a materialidade, a exploração humana no sistema capitalista. A PHC é por suposto conduzida como crítica diante das tendências do “aprender a aprender” e nesse sentido, mantendo centralidade na relação entre teoria e prática (práxis). Ao defender as questões referentes à transformação social, inclusive, por meio da prática pedagógica crítica e emancipadora, ela (PHC) defende o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural historicamente desenvolvido, acumulado e sistematizado, quer dizer, o conhecimento científico sem desmerecer os elementos que compõe a cultura local, pois, parte da prática social e retorna à prática social.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Diante desta referência é nossa intenção expor a interlocução que a presente teoria pedagógica faz com todo arcabouço teórico marxiano e marxista. É possível perceber e se pressupõe ser este o caminho para se construir por meio da educação, uma outra sociedade, a sociedade igualitária defendida pela teoria marxiana^{XIX} de modo que se busca no presente texto subjetivamente compreender a sua diretividade e seus objetivos enquanto proposta para qualificar os processos educacionais. A princípio é perceptível notar no corpo da PHC categorias como: conscientização da classe trabalhadora, exploração, luta de classes, divisão do trabalho, cultura, hegemonia, historicidade, prática e transformação social, teoria e prática, condicionantes sociais, senso comum, consciência filosófica e intelectuais orgânicos, entre outras. Considera-se que estes representam instrumentos da organização de uma forma de ver e ser a educação na perspectiva, histórico-crítica.

O processo de construção da PHC vai reverberar nas análises críticas das pedagogias de cunho tradicional-conservadora, pedagogia nova e tecnicista (teorias não-críticas). Nesse primeiro, tais pedagogias recebem a denominação de não-críticas e segundo Saviani elas “[...] encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2007, p. 5). Embora trazendo e fazendo já um movimento revolucionante para o campo educacional nacional, de fato, ao ser vista à luz mais clarificada do materialismo dialético, é possível observar lacunas conforme apontadas por Saviani no clássico “Escola e Democracia”. Entre as teorias pedagógicas crítico-reprodutivista algumas características como: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista, as quais, segundo o referido autor, “[...] são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação, remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2007, p. 5).

^{XIX}Que se sustenta no fundamental princípio marxiano, "de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo o trabalho realizado", pressupõe o esforço muscular-nervoso de cada um (o trabalho) como a medida de igualdade entre os sujeitos. E, "de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades", tem a manutenção da vida social em sua plenitude, a satisfação das necessidades verdadeiras, como o parâmetro da distribuição do produto e da justiça social. De acordo com Marx e Engels, em a Crítica do Programa de Gotha – Obra que traz um dos pronunciamentos mais detalhados de Marx sobre assuntos revolucionários, com vista ao comunismo. Marx, Karl, 1818-1883 Crítica do Programa de Gotha / Karl Marx ; seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



De fato, ao nos apresentar as teorias hegemônicas presentes na escola em formas diversificadas de planejamento pedagógicos, Saviani nos apresenta outra maneira de analisar o tecido pedagógico e, além disso, traz como proposição alicerces para nova abordagem a partir das teorias não-críticas e para além destas. As teorias crítico-reprodutivista trazem no arcabouço intenção de municiar a educação da classe trabalhadora avançando de certo modo o nível cultural no sentido de buscar a emancipação da classe.

É compreendido pelo estudo presente que a PHC se trata de uma proposta que tem a intenção de superar por meio de uma visão crítica e analítica tanto as teorias não-críticas, como as crítico-reprodutivista sem, no entanto, descartar elementos valorosos em cada uma delas, como afirma Saviani “não jogar o bebê fora junto com a água e bacia do banho” (2002). Entendemos que a teoria por ele elaborada tem como principal objetivo, formar um cidadão crítico e reflexivo a partir da apropriação dos conceitos científicos de forma a superar o espontaneísmo e o senso comum.

2. Bases epistemológicas: os aportes e fundamentos teórico-prático

Saviani traz elementos que foram destaque para sua inspiração ao elaborar outro pensamento pedagógico, uma nova teoria pedagógica, conforme abaixo:

É claro que a inspiração ocorre geralmente em um contexto de rica experiência com vários elementos concorrendo para sua emergência. Assim, enquanto estudante de filosofia nos anos de 1964 a 1966 na PUC de São Paulo, em um contexto de debate sobre a reforma universitária e de resistência à ditadura, vinham à baila as insuficiências educacionais e as limitações políticas, instigando-nos a procurar compreender os problemas enfrentados e a formular alternativas de superação. No entanto, em termos sistemáticos, posso dizer que uma primeira experiência marcante que me inspirou a formular as primeiras teorizações sobre a educação deu-se na disciplina Teoria do Conhecimento que cursei no terceiro ano de filosofia em 1965. A disciplina foi ministrada pelo professor Michel Schooyans, belga, da Universidade de Louvain, que tinha vindo para o Brasil. Ele introduziu os trabalhos com uma análise da estrutura do sujeito cognoscente tomando como referência o curso de Georges Van Riet, *Notions d'epistemologie (notes d'étudiants)*, ministrado na mesma universidade belga (SAVIANI, 2017, p. 714).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Essa compreensão reverbera na compreensão do homem como um ser paradoxal e essa descoberta permite a ele excursar no ensino como ele próprio fala (2017, p. 714):

[...] tendo sido convidado, no ano seguinte, 1966, quando cursava o quarto ano de filosofia, a trabalhar no segundo semestre na cadeira de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, elaborei o programa da disciplina a partir da referida análise da estrutura do homem. E, dando um passo além, tomei-a como referência para efetuar a análise da estrutura do homem brasileiro tendo em vista a elaboração de uma espécie de teoria da educação brasileira.

Considerando e fazendo frente a este desafio, afirma ele (2017, p. 714):

Diante desse quadro, propus-me a incorporar essa abordagem, mas indo além, superando o paradoxo pela via da dialética. Assim, ao elaborar minha tese de doutorado tratando do problema da existência ou não de sistema educacional no Brasil, lancei mão da referida análise para buscar responder à pergunta: como pode o homem sistematizar? Ao discutir o problema metodológico, passei em revista os vários métodos que poderiam ser adotados, a saber, o método lógico-conceitual, o método empírico, o empírico-logístico, o fenomenológico, o dialético para, finalmente, articulando os dois últimos, adotar o método que chamei de fenomenológico-dialético. Seguiria esse caminho por entender que não é possível chegar à compreensão dialética do todo, isto é, como um conjunto dinâmico que se movimenta pela ação e reação de seus múltiplos aspectos sem a mediação da análise que possibilita identificar os vários elementos que formam o todo. Tal formulação obtinha respaldo em Lefebvre, Sartre e Marcuse, sendo que este último chegara a afirmar “Só uma síntese de ambos os métodos – uma fenomenologia dialética – que é um firme método de extrema concreção – permite à historicidade da existência humana tornar-se adequada”¹ (p. 80).

Tais aclamadas teorias críticas que subsidiam o início do seu construto teórico, sendo voltados à crítica, às teorias conservadoras-tradicionais fundadas no idealismo, conduzem ao entendimento de que a PHC obviamente se contrapõe à teoria liberal, ao idealismo pedagógico que na verdade funda as abordagens dos vários modelos de educação ampliados e aplicados nos processos educativos gerenciados por governos cuja base esta no sistema capitalista. Vale observar que Saviani ao considerar a importante tarefa de rever a significância e sentido de uma teoria pedagógica realmente crítica, também justificava sua atenção por identificar limitações nas já existentes abordagens de cunho marxistas na educação. Considera-se que muitas investidas pedagógicas mesmo de

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



tom mais crítico não conseguiram dar conta de organizar uma teoria da educação que não apenas fosse criticar, mas, responder com outra proposição concreta aos apelos do real. Ressalta que uma pedagogia socialista, fundamentada em Marx, Engels, Lênin e Gramsci, não pode deixar de lado as bases, a inspiração para desenvolvimento da visão crítica à realidade, à materialidade posta na produção da existência humana, à exploração, à alienação de todo modo. É perceptível que uma teoria pedagógica realmente crítica ao processo exploratório precisa ter como partida a compreensão do modo como o homem produz a sua existência material e imaterial. É preciso ver como os indivíduos se inserem na realidade antagônica, esse é pressuposto deixado por Marx e Engels, segundo o qual:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (2007, p. 87).

Saviani (2017, p. 714-715) assevera que de modo especial a partir do estudo detido do texto “O método da economia política”, de Marx, esse movimento que parte da síntese (a visão caótica do todo) e chega pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) se consegue constituir o próprio método dialético que constitui os procedimentos metodológicos da PHC.

Considera-se então que é a partir deste ponto, desse procedimento que se faz a incursão em busca de uma teoria da educação efetivamente dialética, baseada no materialismo histórico dialético. Todavia, nessa caminhada, primeiramente se constata que nas matrizes do materialismo histórico não encontramos uma teoria sistematizada da educação, ou seja, nem Marx e Engels, nem Lênin, Lukács ou Gramsci, assim como os mais recentes, como Mészáros, dedicaram-se direta e especificamente à elaboração teórica no campo da educação. Contudo, ressalta-se que existem estudos direcionados e que buscam identificar no conjunto das obras de autores acima referidos, as passagens

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



relativas à educação, ou extrair das análises marxianas e marxistas sobre história, economia e sociedade algum aspecto de derivações de sentido e entendimento destes autores sobre a educação especificamente. Nesse sentido, sobre seus fundamentos, destaca Saviani que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2007, p. 420).

Perfeitamente, assim fica explícito que a construção de sua teoria pedagógica toma como referência os fundamentos e princípios marxianos e marxistas, capazes de subsidiar a elaboração de uma teoria pedagógica, baseada na práxis. A práxis expressa a união entre teoria e prática inseparáveis entendendo que a ação é pensada antes de ocorrida como afirma Marx (2014) embora a aranha execute com perfeição a ação e construção de sua teia que em comparação ao fazer de um arquiteto pode parecer melhor, há de se observar que a diferença está em que o arquiteto tem em sua mente o projeto de construir antes de pô-lo em prática o que não ocorre com a aranha. Isso significa que a partir de tais pressupostos marxianos as premissas ou pressupostos da pedagogia histórico-crítica, invertem a lógica idealista, do abstrato para o concreto em concreto para o abstrato (síntese) – concreto pensado, fato este que resulta do emprego do método materialista-histórico dialético como premissa analítica e que podem ser encontrados nos *Grundrisse*, afirmando Marx que:

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena volatiliza-se em

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



determinações abstratas; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (2011, p. 54).

Fica evidente que Saviani se situa nesse aparato epistemológico, ou seja, nesses pressupostos teóricos que se tornam o arcabouço de sua teoria pedagógica. É a essa evidência que se objetiva demonstrar e que ratifica a utilização do método materialista histórico-dialético no seu construto pedagógico. Esta é a constatação de sua filiação epistemológica – marxiana e marxista. Quer dizer, além do referencial marxiano, afirma Saviani (2017, p. 715):

que buscou, então, nos escritos de autores marxistas sobre educação e nas experiências dos países socialistas, a sistematização teórica ou, pelo menos, elementos que apontassem na direção de uma teoria histórico-dialética da educação. Foi assim que, além de ler os estudos marxistas sobre educação, ministrei disciplinas cuja bibliografia incluía autores como Pistrak, Makarenko, Manacorda, Lucio Lombardo Radice, Dina B. Jovine, G. Betti, F. Lombardi, Snyders, Schmidt-Kowarzik, Suchodolski e textos analisando as experiências pedagógicas na União Soviética, China, Cuba, República Democrática da Alemanha.

Entendemos que Saviani partiu da análise de obras de intérpretes como Sucholdoski, Snyders, Makarenko, Pistrak, Manacorda entre outros estudiosos de Gramsci para elaborar suas ideias bases, sendo assim, estes teóricos nas suas elaborações sobre a educação deixam elementos fundamentais à elaboração de uma teoria pedagógica realmente emancipadora. Os autores citados contribuem com suas reflexões para que Saviani aprofunde sua percepção acerca de como se poderia desenvolver outra teoria pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, ela seria concebida para responder as demandas reais, portanto, tornar-se-ia uma obra coletiva porque pensada por muitos que almejavam e almejam uma educação que liberte os sujeitos do jugo capitalista. Essa forma de pensar demonstra o emprego e a utilidade do método materialista histórico-dialético. Sendo assim, Saviani (2017, p. 715), aponta que chegara à conclusão:

que, para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação, como o fizeram Dommanget, Dangeville e Manacorda, que acrescentam lúcidas e pertinentes reflexões úteis, sem dúvida, à construção de uma pedagogia marxista. Também não é suficiente perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo histórico, como o fez Sucholdoski.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Ainda arremata Saviani (2017, p. 715) afirmando que:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas.

Portanto, trata de um processo que se estrutura na origem da transformação da natureza, nas interconexões entre prática e teoria e no movimento histórico que ocorrem a partir das relações materiais dos sujeitos como espaço empírico à abstração – quer dizer, parte da síntese das percepções primárias à síntese (o pensamento ordenado) dialeticamente organizando os conhecimentos. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítico é a síntese do pensamento educacional que Saviani elabora a partir da matriz teórica marxiana e marxista.

2.1 Elementos da matriz teórica e a Educação no Campo: breves reflexões

Feito essa referência à matriz teórica, Saviani, indica que o próximo passo seria partir para a crítica à escola tal como ela é, propondo uma transformação para que todos tenham direito a uma educação de qualidade, assegurando tanto ao filho do burguês, quando ao do trabalhador o ensino dos conceitos científicos. Como dito, nesse aspecto, parte do referencial teórico crítico – marxiano e marxista, quer dizer, do método materialista histórico dialético cuja centralidade está na categoria historicidade, e, por isso, reafirma o fato que é preciso se apoiar nos conhecimentos legados pelas ciências e cultura humana para avançar e ver mais longe a realidade social e esse é um desafio posto à Educação no campo tendo em vista seu referencial que nasce na luta dos trabalhadores rurais.

Contudo, vale o destaque de que a elaboração das ideias pedagógicas de Saviani inicia-se nos anos 1967, atuando no curso de pedagogia na PUC-SP, no ensino médio e na formação de normalistas, nestes espaços se construíram acertos com a teoria marxista.

Nesses termos, a PHC então toma corpo e se organiza teoricamente e se sistematiza em meados desse período e ganha também caráter coletivo de elaboração a partir do curso de doutorado em educação ministrado na PUC-SP. A PHC vai se

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



construindo como proposta dialética, não no sentido idealista hegeliano, mas, em sua forma “subversiva”, na sua lógica invertida como fizeram Marx e Engels na construção do seu método de análise.

Mediante a essas primeiras e fecundas experiências, como apontadas acima, Saviani (2008) empiricamente inicia escritos sobre a PHC, passando a debater coletivamente essa concepção, conseqüentemente, resultando em outras maneiras de analisar o fenômeno educativo. Como contribuição para seu fortalecimento, seus orientandos desenvolviam pesquisas sobre, passando a criar uma dinâmica no contexto acadêmico, esse é o fator desencadeador. No início tais formulações eram vistas como Pedagogia Histórico-Crítica e/ou Pedagogia Dialética, todavia, a partir do ano de 1984, se fez a opção pelo primeiro nome, pois, de acordo com o referido autor, o segundo nome dava margem a falsas inferências e, além disso, o título escolhido era mais inovador. Vale destacar, que em seus escritos mais atuais, Saviani usa também o nome Teoria Histórico-Crítica. A formulação de acordo com Saviani (2017, p. 715-716) baseia-se nas seguintes premissas:

- a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade.
- b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas.
- c) Elaboração e sistematização da teoria crítica.

No caso que nos ocupa, trata-se de:

- a) Apreender a essência da educação identificando suas características estruturais. Importa, pois, compreender e explicitar a natureza e especificidade da educação.
- b) Empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemônicas o campo da educação.
- c) Elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica.

Assim como as bases da Educação no Campo, a base filosófica da teoria fundamenta-se no materialismo histórico dialético, permitindo sustentar a não mecanicidade do processo educativo, e sim, interpenetração recíproca entre categorias. Desta forma, por identificar que o seu objeto de análise, no caso, a escola no campo, estando inserida numa sociedade antagônica e contraditória, e, considerando o movimento histórico, torna-se o referencial que o leva as abstrações e sínteses fundamentais ao construto teórico-pedagógico, despertado pela sua prática cotidiana e inquietude frente ao fenômeno educação e seus elementos intrínsecos que caracterizam

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



sua natureza. Portanto, baseando-se em Lênin, Saviani (2007, p. 57) apresenta a teoria da curvatura da vara:

As pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia pelas minhas teses é justamente o inverso. Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária.

Sob esta base encontrada em Lênin, de que na pedagogia tradicional se identifica algo muito caro à construção da escola do trabalho, a exemplo, do que ocorreu na Rússia pós-revolucionária os processos formativos, a educação será moldada, definida de acordo com a ideia que é necessário se apropriar do conhecimento historicamente sistematizado. Bezerra Neto (2017) baseado em Makarenko afirma que a educação deve unir a escolarização com o trabalho, diante desse detalhe, Saviani (2008, p. 141) aponta a sua compreensão no sentido de que “portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo”. O ponto de partida está na dialética que possibilita explorar as contradições, quer dizer, os germes potenciais identificados na construção da pedagogia tradicional e na Nova Escola como o fizeram Lênin e Krupskaya, quer dizer, que além disso, para a compreensão da educação se faz necessário compreender também a prática social, que ao mesmo tempo torna-se ponto de chegada e de partida, tendo em vista a perspectiva da transformação social, o que requer uma nova prática social. Cabe, então, à Pedagogia Histórico-Crítica “[...] a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)”, diz Saviani (2007, p. 31). Isto quer dizer, a exploração do diverso na totalidade real (contraditória), a encontrar a síntese, uma nova tese (o concreto pensado). Esse método fica bem explícito em *A Ideologia alemã* onde se identifica o desenvolvimento da “concepção dialética da história” que possibilita o entendimento da “coisa” (no caso específico, a educação) a partir do contexto histórico real:

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. Etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos). (MARX; ENGELS, 2007, p. 42)

Essa concepção dialética da história que fundamenta a PHC não permite pensar que as questões escolares são o limite, assim sua orientação na Educação no Campo prima pela transformação social. Atua para superar a divisão do trabalho, de classes sociais. A educação é entendida a partir dos determinantes históricos que sobre ela incidem, não se limitando a qualquer estratégia revolucionária e ao tratamento da escola como fenômeno isolado, e sim, aproximando do conceito de práxis, articulação entre a teoria e a prática, em outros termos: “prática fundamentada teoricamente” (SAVIANI, 2008, p. 141).

O reconhecimento de que o homem é um construto histórico, e inseparável de uma estrutura social determinada que fixa os *limites do cotidiano*, portanto, não se constitui em si mesmo, mas se conecta. Essa é a base fundamental para a organização da pedagogia e da escola. Saviani (2008) assevera que o papel da escola é a socialização do saber sistematizado, ou seja, não é o conhecimento espontâneo, nem o saber fragmentado, nem tampouco disseminar a cultura popular, embora a respeite e considere no âmbito da cultura como elemento constitutivo da história. Com base nessa assertiva, Saviani, faz importantes reflexões relacionadas às especificidades da escola, que é, fundamentalmente, ensinar o conteúdo científico e formar cidadão crítico e que o filho do trabalhador no campo ou cidade acesse o saber sistematizado. Para tanto, sintonizada a tal propósito, a proposta está articulada com a prerrogativa da transformação social, da superação da ordem capitalista e das suas contradições e antagonismos. Saviani (2008) afirma que é dessa forma que se articula a concepção política socialista com a PHC, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais objetivada historicamente.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



O trabalho é um princípio educativo na Educação no Campo (CALDART, 2012) comungando-se com a PHC traz diante desse construto, a participação do método pedagógico, conteúdo, conhecimento, atuação do professor, destinatário toma a educação como interação social, isto é, inserida nas relações contraditórias que a caracterizam como mediadora no seio da prática social historicamente marcada e capaz de organizar a compreensão ainda empírica sincrética, elevando essa à condição de síntese (concreto pensado), mediado pelo método analítico. Fica evidente que o método da economia política subsidia o construto pedagógico de Saviani:

[...] O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, ‘Método da economia política’, que está no livro Contribuição à crítica da economia política (MARX, 1973, pp. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos. (SAVIANI, 2008, p. 141)

Desse modo, a PHC se contrapõe às pedagogias de matriz fundadas no pensamento calcado nos interesses da classe dominante opressora e excludente, sua base fundamental desenvolvida a partir da prática educativa e dos pressupostos teóricos metodológicos marxianos e marxistas aplicados à prática pedagógica de seu principal representante. Saviani inicialmente denominou de Teoria Pedagógica Revolucionária e posteriormente de Pedagogia Histórico-Crítica, exatamente por ser esta uma organização pedagógica dialética. Sobre estas bases teóricas que problematizam a prática educadora e alimentam fecundas reflexões sobre o fenômeno educativo ele afirma que é justo por colocar-se na perspectiva dos interesses dos dominados que ela consegue alcançar os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas para então desmontá-las. Assim também vai expressando a necessidade histórica, social e epistemológica de se rever aspectos fundantes e estruturantes dos fazeres seja na escola ou mesmo na academia. (SAVIANI, 2017). Ao contrapor-se à cultura hegemônica, às teorias hegemônicas que sustentam a exploração, a divisão de classe e a divisão do trabalho, afirma Marx e Engels (2007, p.245) em A Ideologia Alemã que “as ideias dominantes são, em todas as épocas, as ideias da classe dominante”. Portanto, a luta é pela desmontagem das estruturas que sustentam a cultura hegemônica, e, por conseguinte a

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



elaboração da cultura do proletariado que parte da luta pela hegemonia por meio do viés crítico. Como assevera Saviani (2017, p. 717), mas os trabalhadores não podem aspirar à hegemonia sem passar da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si, o que implica a elevação cultural das massas, que é obra da educação e seja essa referendada na formulação da PHC. Saviani afirma que:

A elaboração de uma teoria da educação radicalmente crítica se põe, portanto, como um instrumento necessário para orientar a intervenção deliberada e sistemática nos vários níveis e modalidades das redes de ensino, visando assegurar a toda a população uma educação de elevado padrão de qualidade, adequado aos seus interesses e às suas necessidades (SAVIANI, 2017, p. 719).

A prática social pedagógica preconizada na PHC casa com as perspectivas da Educação no Campo por oportunizar a mediação marxiana e marxista no processo de compreender e organicamente organizar a educação como ferramenta revolucionante. Segundo seu autor:

a formular as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e dos objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2017, p. 719).

Saviani enumera três momentos importantes da pedagogia histórico-crítica:

- a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade.
 - b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas.
 - c) Elaboração e sistematização da teoria crítica.
- No caso que nos ocupa, trata-se de:
- a) Apreender a essência da educação identificando suas características estruturais. Importa, pois, compreender e explicitar a natureza e especificidade da educação.
 - b) Empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemonzando o campo da educação.
 - c) Elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2017, p. 715)

Entendemos finalmente, e sem pretensão de tudo poder afirmar sobre tão desafiante proposta pedagógica, que são essas especificidades que definem o propósito

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



de forma clara e evidente da PHC e tornam assim suficientes à compreensão da sua inspiração, do mote central que leva à sua formulação teórico-metodológica, seja, a de uma pedagogia dialética e concretamente emancipadora.

3. Consideração Parciais

Diante do exposto, para o propósito aqui esposado na introdução, as evidências e constatações nos fizeram aproximar da filiação epistemológica, caracterizada como base teórico-metodológica na formulação da teoria pedagógica organizada pelo Professor, Demerval Saviani. É válido neste momento, situar esse escrito que encerra uma série de cinco textos que buscam compreender a elaboração de uma teoria pedagógica crítica. Encontrar a filiação de uma teoria pedagógica como foi essa a tentativa é como encontrar as razões da essência humana, isto é, que esta não é resultado da natureza em si, mas produzida pelo próprio homem. É pelo trabalho que os homens se produzem – o homem é produto do trabalho que define a sua natureza humana.

É desse lugar que fala Professor Demerval Saviani e como visto, é dessa matriz que parte para formalizar a sua teoria pedagógica – a pedagogia dialética. Diz ele (2017, p. 720) que o marco da formulação da sua pedagogia, foi a obra “Escola e Democracia” publicada em sua primeira versão em 1983. Esta obra anunciava uma nova pedagogia, propriamente pedagógica. Portanto, é pela interação e reelaboração que o modo dialético de apreensão e transformação da materialidade se faz e, no caso específico do fazer pedagógico pensado por Saviani é clara a percepção em se fazer na educação caminhos que não sejam perdidos no esvaziamento acrítico e sim na apropriação do legado histórico cultural e descoberta de novos conhecimentos como processo constante cognitivo de compreender a finalidade da existência humana via educação no campo e na cidade.

Referências

- BEZERRA NETO, L. **Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação no campo**. Ed. Pedro & João. São Carlos. SP.2017.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**.4 ed. Expressão Popular. SP. 2012.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. Tradução Álvaro Pina. 1 edição. Expressão Popular. São Paulo. 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Luciano Cavini Martorano. Ed. Martin Claret. SP. 2014.

MARX, K. **Grundrisse**. Tradução Mario Dalter e Nélio Sheneider. Ed. Boitempo. São Paulo. 2011.

_____. **Crítica do Programa de Gotha** / Karl Marx ; seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Autores Associados. 35ª edição. Campinas SP. 2002.

_____. **Sistema nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Autores Associados. Campinas. SP, 2017.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3º edição. Ed. Autores Associados. Campinas -SP. 2010.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Ed. Autores Associados. Campinas - SP. 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações**. 11ª edição. Autores Associados. Campinas. SP. 2013.

_____. **Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter**. Entrevista publicada em Scielo interface saúde comunicação e educação. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/?lang=pt>

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SIGNIFICADOS DE SABERES.

Francinalda Maria Rodrigues da Rocha, Escola Família Agrícola EFA Chico Antonio
Bié. E-mail: francinalda.rocha@gmail.com

Resumo

Na educação do campo há estudo de diferentes pedagogias que surgiram para compreender e dar movimento a um tipo de educação diferenciada que vem possibilitar e incluir a população a partir de sua realidade. A Pedagogia da Alternância (PA) nasce da realidade francesa e chega ao Brasil apresentando a possibilidade de se efetivar no campo. Embora se observe que tenha ganhado abrangência mundial e crescido no Brasil, ainda as pesquisas na área são diminutas. A pesquisa é de cunho bibliográfico a partir das discussões de Sobreira e Silva (2014). Tem como objetivo refletir a compreensão de construção do conhecimento da PA na educação do campo. Os resultados mostram que a partir das discussões das experiências de formação por alternâncias passaram a integrar as ideias de Paulo Freire e do movimento de educação do campo o que propiciou diversas experiências educativas que tem como foco buscar um jeito novo de fazer educação aliada a outras pedagogias.

Palavras-Chave: Educação do campo. Pedagogia contextualizada. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A primeira experiência com a Pedagogia da Alternância, nasce na França, em 1935, a partir de dificuldades que as juventudes estavam enfrentando com o desânimo de continuar com os estudos e os agricultores viviam em abandono pelo Estado. Vale destacar que, o momento histórico vivido foi entre as duas grandes guerras, um período que o Estado tinha como prioridade a modernização e o desenvolvimento industrial, o que vem reforçar o descaso ao meio rural.

As primeiras Maisons Familiares Rurales (MFRs) francesas, que se destacaram como berço da Pedagogia da Alternância propiciaram intercâmbio de saberes que se fundamentava nas experiências vividas pelas famílias, na propriedade, o que proporcionou o projeto de formação em alternância pela ação formativa conforme as condições dos camponeses franceses, descontextualizado da sua realidade. No sistema educacional o Estado dava prioridade para a escola urbana, fazendo com os jovens do campo que queiram continuar os estudos deveria fazer opção entre sair do campo ou permanecer no meio rural, passando a viver um dilema.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Para Oliveira (2008), ao se pensar em uma educação específica para o campo propicia uma separação fenomênica entre o rural e o urbano, como se pudessem existir de maneira isolada sem levar em consideração à sua totalidade no que diz respeito ao campo e a cidade.

O dilema era ampliado com as necessidades da família rural, pois mesmo que nasce o desejo da formação escolar para seus filhos, havia a necessidade de sua mão de obra para o processo produtivo, bem como para a família seria inviável financeiramente deixar o filho na zona urbana, além dessa situação representar o rompimento dos vínculos com o campo, a terra, a cultura e a tradição. A partir dessas reflexões construídas pelos agricultores da região se deu início a proposta da alternância, em que posteriormente passou a conceber e operacionalizar o processo de construção do conhecimento.

Assim, a construção do conhecimento das MFRs ficaram alicerçadas a partir dos eixos que levaram em consideração às necessidades da vida e do cotidiano: formação escolar baseada na necessidade dos jovens; a família como elemento central no processo formativo; a dinâmica de formação que propicia a alternância dos tempos e dos espaços educativos. Todo esse processo foi fortalecido a partir da práxis.

Vale ressaltar, que no momento que foi gestada a PA não havia uma compreensão sólida sobre a criação de um novo modo de organização do processo de construção do conhecimento. Mas, que se constituiu como um elemento primordial de orientação para a proposta dessa dinâmica de formação e de suas práticas educativas. O seu surgimento embora tenha nascido de uma nova forma de organização do processo de formação dos jovens agricultores, tem sido reconstruída e reelaborada ao longo de sua história, interligada à ação e reflexão.

Gimonet (2007, p.23) afirma que a criação da PA nas MFRs não teve nenhuma referência institucional de modelo de escola e nem se originou do pensamento acadêmico. Foi criada a partir da “invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação”. Nesse sentido, foi possível verificar na origem da PA, um movimento dialético que surge da experiência de vida e trabalho dos jovens agricultores, consolidando-se no diálogo e na fundamentação teórica.

A Pedagogia da Alternância chega ao Brasil durante a ditadura militar em 1969, no estado do Espírito Santo (Nosela, 1977). Para Queiroz (2004) o contexto trazido pelo

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



golpe de estado repercutiu nos movimentos sociais, com a intensificação das políticas desenvolvimentistas que direcionaram o desenvolvimento e a expansão do capitalismo mundial.

Rodrigues (2008) ressalta que a implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil, esteve orientada por dois pensamentos distintos que se complementaram: a lógica de resistência dos agricultores contra a exclusão econômica e cultural, e a lógica pedagógica de resposta às necessidades de escolarização formal dos jovens que viviam no meio rural capixaba. É verificado que indiretamente as ideias de Paulo Freire teve influência no processo de implantação da alternância no Brasil, por meio dos seus princípios pedagógicos que se integraram à abordagem sociopedagógica das Escola Famílias Agrícolas - EFAs brasileiras.

Nesse processo podemos citar alguns pontos que ajudaram para a consolidação da pedagogia da alternância na perspectiva construída pelas EFAs no Brasil, tais como: a interação teoria e prática; a valorização da experiência como ponto de partida no processo de construção do conhecimento; a problematização do contexto social, de busca, e a valorização do diálogo e do desenvolvimento da consciência crítica (RODRIGUES, 2008).

Para Queiroz (2004), as EFAs com as primeiras experiências de alternância no Brasil foi possível destacar a dimensão da realidade atual na educação do campo com seus avanços e desafios que se deram historicamente com: a) A ligação da Igreja Católica, que orientou as primeiras experiências das EFAs no Espírito Santo; b) A inspiração no modelo italiano, que adaptou a metodologia das MFRs à realidade da Italiana; c) A formação por alternância, que se deu com o modelo de formação escolar; d) a importância da parceria estrangeira com financiamento para a manutenção das experiências educativas.

Nessa direção, esse trabalho de pesquisa objetiva apresentar uma reflexão sobre a trajetória da Pedagogia da Alternância, buscando apresentar seus significados de saberes construídos na caminhada das escolas do campo, especificamente da Escola Família Agrícola - EFA.

METODOLOGIA

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



O trabalho de pesquisa é de cunho qualitativo. A pesquisa bibliográfica se deu para realização da coleta dos dados. Para Lima e Miotto (2007, p. 31) a pesquisa bibliográfica está para além da revisão de literatura, pois permite fazer análise e reflexão da temática. Ela é um “[...] conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Esse trabalho permitiu também a análise da temática a partir experiência da autora com a Pedagogia da Alternância, com as Escolas Famílias Agrícolas e com as pesquisas voltadas para educação do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação do campo no Brasil tem relação com a Pedagogia da Alternância. Esta Pedagogia surgiu a partir das necessidades dos trabalhadores do campo que desejavam garantir educação e formação profissional que estivesse de acordo com às histórias de vida das pessoas, das questões culturais, econômicas, políticas e, principalmente que fomentasse o debate político que propiciasse o exercício da cidadania para que possa estabelecer as relações democráticas entre escola, comunidade e poder público.

Dentro desse contexto, é verificado que na Constituição Federal de 1988, os direitos educacionais foram consolidados por meio do compromisso do Estado, da família e da sociedade no Art. 205. Nele apresenta que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Esta 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.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), N° 9394/96 que se encontra relacionada à necessidade das esferas políticas e educacionais em cumprir com os seus deveres e obrigações com a população rural, afirma no artigo 28 que na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região com “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, p.35).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Nessa direção, é observada que a flexibilidade no calendário escolar é uma conquista proposta pela Pedagogia da Alternância. Os educandos (as) do campo têm tempos e espaços alternados e a legislação propicia a adequação das atividades diárias com as atividades escolares.

Na prática da Alternância há efetivação dessa ação por meio de dois momentos que se intercalam e são classificados por Sinhoratti (2009) como tempo escola e tempo comunidade que propicia estudo e prática com envolvimento da escola e da família a partir do seu cotidiano.

1) O tempo escola: momento em que os alunos têm aulas práticas e teóricas, bem como se organizam para planejar e realizar as atividades que permitam o bom funcionamento da escola (ao mesmo tempo vivenciam e fortalecem seus valores); 2) O tempo da comunidade: momento destinado à realização das atividades de pesquisa, embasados na realidade na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, o momento em que podem colocar em prática a teoria adquirida na escola do campo. É neste momento que a família deve assumir a responsabilidade na educação dos filhos (SINHORATTI, 2009, p. 6).

Entretanto, na luta por uma educação do campo a batalha por sua efetivação vai muito além do marco legal da Constituição de 1988 e a LDBEN 9394/96, pois deve permear a resistência dos atores envolvidos com práticas educativas, experiências e necessidades que favoreçam os ambientes coletivos (BICALHO, 2011).

Em 2002 foi aprovada a Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, como mais um marco na conquista de tantas lutas em defesa da educação do campo, como direito e dever do Estado, para manter viva a memória do campo. Por meio dela se encontra registrada uma preocupação com a formação continuada dos professores e a promoção das expressões culturais dos sujeitos, com o objetivo do resgate dos valores coletivos e solidários que estimula a formação nas escolas do campo e também à pedagogia da alternância (MUNARIM, 2008). Para fortalecer a essa realidade aconteceu o engajamento de algumas secretarias de educação, universidades, escolas e professores que acreditam numa educação libertadora e igualitária (MOLINA, 2009).

A Alternância é entendida como uma “rede complexa de relações” (GIMONET, 2007, p. 81). É uma proposta que foi pensada dentro do processo educativo que levasse em consideração a aprendizagem agrícola realizada nas propriedades rurais e a formação

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



escolar surgida a partir do internato para os jovens na casa paroquial.

Dentro da alternância há um movimento dialético que parte da realidade, da vida e do trabalho dos jovens agricultores que se solidifica no diálogo e fundamentação teórica do campo.

A Pedagogia da Alternância atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico (Gimonet, 1999; Estevam, 2003; Silva, 2005; Begnami, 2006).

A PA foi considerada pelos estudiosos a fase mais importante das MFRs quando criaram os instrumentos pedagógicos para a implementação da verdadeira alternância. Dentre eles se destacam o Caderno de Propriedade, o Plano de Estudos, as Visitas de Propriedade ou Visitas de Estudo e a Colocação em Comum.

Para Gowacki et al (2007) a PA se apóia nos pilares que se interrelacionam entre si: a formação integral e personalizada (projeto de vida), o desenvolvimento do meio (social, econômico, humano, político, ambiental), os meios - a alternância (uma metodologia apropriada) e a Associação local (famílias, instituições profissionais). A interrelação entre os pilares é fundamental para que ocorra a verdadeira alternância em educação (BEGNAMI, 2006).

Silva (2006) afirma que a PA contribui na formação do jovem por meio de interações entre a escola e o mundo que o cerca na qual apresenta uma dinâmica entre os atores que participam do projeto educativo em que contempla uma problemática complexa das relações construídas entre a escola e a família, por meio da práxis. Assim, é preciso entender a concepção de práxis conforme apresenta Bezerra Neto e Bezerra (2011, p. 96):

[...] o conceito de práxis, uma categoria importante para o entendimento das epistemologias dos projetos de educação do campo. Para o marxismo, mais do que interpretar a realidade, interessa transformá-la, o que coloca a prática como o início da ciência social. Para alterá-la é necessário entendê-la.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



O que vale refletir é se os instrumentos pedagógicos que acompanham a PA condizem com a realidade das escolas do campo. Há um movimento de criticidade nesse processo? Como são avaliados dentro das escolas do campo?

Nesse sentido, para Neto e Bezerra (2011, p. 95) consideram que:

Devido aos pressupostos assumidos, os projetos de educação do campo deixam de levar em consideração a categoria de totalidade, uma vez que não fazem a relação das formas atuais de produção da vida sob o capital com a necessidade de formação que propõem.

É preciso compreender que a PA é um ato político de reivindicação pela educação do campo. Que necessita de base política e cultural para continuar a luta. Por isso, corrobora com Caldart (2004) na reflexão: “o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais?” Compreender a educação do campo a partir de um processo de construção do projeto de educação dos trabalhadores do campo, que nasce a partir da visão dos camponeses e da luta de suas organizações. Pensar que se está trabalhando com sujeitos inseridos em condições sociais de existência em um determinado tempo histórico.

Nessa direção, ao se pensar nas situações cotidianas da PA leva em consideração o sujeito em formação que se contrapõe a educação bancária (FREIRE, 2004). Uma educação permeada por um processo de relação entre opressor e oprimido, enquanto o educando recebe passivamente o conhecimento sem levar em consideração a sua vida, a sua história. O que se constitui uma lacuna que impõe a necessidade de luta do segmento camponês.

No âmbito das políticas públicas a educação do campo e a pedagogia da alternância conseguiram obter conquistas que aconteceu com a elaboração do parecer nº 36, publicado em Brasília, em 04 de dezembro de 2001, e a Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB que foi proposto e instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com o objetivo de definir procedimentos relativos à universalização ao acesso à Educação Básica à população rural (Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, 2002).

A Pedagogia da Alternância quando desenvolvida adequadamente na Educação do Campo possibilita aprendizagem respeitando as individualidades, valorizando a

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



identidade, a cultura, o lazer, a saúde, o desenvolvimento humano, enfim, todas as dimensões. (Parecer CNE/CEB nº 1, 2006).

No Brasil atualmente há diversas experiências de educação escolar que tem como base a Pedagogia da Alternância como método. As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs).

Assim, compreendemos a diferença entre o ensino tradicional e a proposta da PA, se encontra principalmente como o lugar social que o sujeito ocupa no campo, que permite descobrir as prioridades do que ensinar. No ensino tradicional é conteudista, com a tendência de repassar o que foi previamente determinado nos livros didáticos ou outros materiais que nada, ou pouco se relacionam com a realidade. Enquanto que a PA, considera importante a realidade do educando, faz uma ponte entre a teoria da sala de aula com a prática no meio familiar e comunitário, permitindo que o discurso escolar torna-se realidade. Isso não quer dizer que não sejam priorizados os conteúdos que são essenciais dentro das disciplinas das áreas técnica e da Base Comum, quando se apresenta a realidade das EFAs.

Nesse sentido é verificado que Pedagogia da Alternância está centrada na realidade, compreende que o conhecimento e aprendizado estão em todos os lugares e cada pessoa passa a construir sua formação ao longo do tempo, como enfatiza Freire (1987) a escola deve proporcionar o educando a ler o mundo para então transformá-lo. Gimonet (2007, p. 24) considera “todos os componentes da vida da pessoa e da instituição escolar como cadinho de formação e de educação.” É nessa relação que a alternância se instaura para unir a teoria com a prática.

Na PA dentro das EFAs há inserção da pedagogia construtivista e da histórico-crítica nos espaços pedagógicos que, conforme destaca Nosella (2012, p.32):

Quanto à orientação didático-pedagógica propriamente dita é possível encontrar, no âmbito das escolas da família agrícola, diferentes orientações teóricas. Algumas escolas, por exemplo, tenderam a uma orientação mais próxima da pedagogia construtivista, entendendo que a vida ensina mais do que a escola e que o aluno e sua realidade imediata devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Já a

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



mobilização do campo nos últimos anos tem conduzido as Escolas da Família Agrícola a adotar orientações pedagógicas contra-hegemônicas como a pedagogia libertadora, inspirada em Paulo Freire, e a pedagogia histórico-crítica.

Portanto, a “alternância surge como um recurso” para a orientação profissional; a implementação e utilização rápida da formação teórica e prática; unir a escola e a empresa ou propriedade sem confrontar um com o outro; e a formação geral, de modo a oferecer outra formação pessoal, profissional e educativa (GIMONET, 2007).

Dentro desse contexto é verificada que a formação na Pedagogia da Alternância dialoga com diferentes fazeres e saberes, ao utilizar as práticas há uma interação com tecnologias necessárias para os diferentes espaços formativos. O que poderá propiciar aos educandos (as) mudanças vividas na relação entre escola, comunidade e família. (GIMONET, 2007). Essas práticas na maioria das escolas do campo esbarram nas dificuldades causadas pela ausência de políticas públicas, que avaliando a conjuntura do ambiente, principalmente das escolas comunitárias, que as práticas educativas acontecem ainda permeadas por lutas e resistências, para adquirir o que é seu por direito.

Vale ressaltar que, existem dificuldades para efetivação da proposta da educação do campo, principalmente da PA, um dos aspectos que contribui é que a maioria dos educadores, por mais boa vontade em contribuir com a proposta, desconhecem metodologias de trabalho da educação do campo e da Pedagogia da Alternância, passando a utilizar as mesmas estratégias oriundas das escolas convencionais. Assim, na Pedagogia da alternância, conhecer o mundo que nos rodeia é prioridade ao processo de formação. Em que vai prevalecendo o saber técnico distanciadi da realidade de vida dos educandos (BICALHO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Pedagogia da Alternância está reportada pelo comprometimento com processos de educação que buscam articular partilha de experiências entre saberes culturais dos camponeses e conhecimento sistematizado na escola. O que oportuniza

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



diferentes desafios dentro da prática educativa que poderá se tornar não compreensível dentro dos processos educativos de sujeitos que não nascem no campo.

Para a PA, interessa a realidade do educando, para que o ensino passe a ter sua função social, o discurso se torne real, em que o sujeito seja visto e incluso em uma sociedade justa, solidária e humana. E ao mesmo tempo possa se adaptar e dá sentido ao aprender a partir de sua prática diária que servirá como aprendizado contextualizado, fazendo com que sejam aplicados os conhecimentos na vida e na sociedade.

Assim, a Pedagogia da Alternância vem se destacando como instrumento da aprendizagem e se ampliando junto aos movimentos sociais do campo, com significado existencial no campo, tenso como experimentação a propriedade familiar com o envolvimento dos pais, educandos, comunidade como sujeitos fundamentais na construção da proposta curricular da educação do campo.

Portanto, embora se tenha observado que os estudos com essa temática da PA ainda precisam ser intensificados para que sejam ampliadas as discussões no real significado e nos instrumentos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, n 3, 2006.
- BICALHO, R.S. Formação de educadores do campo. In: MORAES, M. A. de; OLIVEIRA, O. C. de. **Tecnologias, linguagens e educação: buscando diálogos, partilhando experiências**. Seropédica (RJ): Ed. da UFRRJ, 2011.
- ESTEVAM, D. de O. **Casa familiar rural: a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis, SC: Insular, 2003.
- FREIRE P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra; 2004. Coleção Leitura.
- GIMONET, C. J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Tradução Thierry Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.
- GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999. **Anais**. Salvador: UNEFAB, 1999.

GOWACKI, C.F; BERNARTT, M. de L; TEIXEIRA, E. S. **Casa familiar rural e pedagogia da alternância**: alternativa teórico-metodológica adequada para a educação do campo. UTFPR. Pato Branco, 2007.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. 2007.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2017.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica nº 1/ 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Brasília, 1996**.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e formação profissional**: a experiência do Programa de Residência Agrária. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008.

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

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204f. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 1977.

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Curitiba, UFPR, setor de educação, Tese, 2008.

QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil** – ensino médio e educação profissional. 2004. 211 f. (Tese de doutoramento). Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2004.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação/rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FAE/USP, v. 34, n. 1, jan/abril, 2008.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



SILVA, A. M. **A trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí** A trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí. 259 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2006.

SILVA, L. H. A Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. In: 28a REUNIÃO ANUAL DA ANPED (GT MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO Nº 3). 2005. **Anais**. Caxambu: Anped, 2005.

SINHORATTI, F. **A Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais**: alguns apontamentos e indagações. Especialização em Gestão Político-Pedagógica Escolar, pela UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão - PR, 2009.

SOBREIRA, M. F. C.; SILVA, L. H. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, 2014.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: Educação no campo - teorias e práticas pedagógicas.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: SABERES E REFLEXÕES.

Joseli do Nascimento Cordeiro,
Escola Família Agrícola EFA Chico Antonio Bié. E-mail:
jdonascimentocordeiro@gmail.com

Francinalda Maria Rodrigues da Rocha,
Escola Família Agrícola EFA Chico Antonio Bié. E-mail:
francinalda.rocha@gmail.com

Adelita Maia
Escola Família Agrícola EFA Chico Antonio Bié. E-mail:
adelita.cmaia@gmail.com

No Brasil, a Educação do Campo se encontra inserida no contexto das lutas sociais por uma educação de qualidade que atenda a necessidade das comunidades camponesas em suas necessidades básicas e na formação integral dos sujeitos que nasce a partir de um projeto coletivo, contra hegemônico que faz crítica a realidade historicamente dominada pelo capitalismo. A luta pela educação do campo mobiliza reflexões e saberes a favor de uma escola e de uma educação que seja do e para o campo, com currículo próprio e com profissionais que compreendam e vivenciam a realidade camponesa. A pesquisa é qualitativa, a partir das discussões de Vasconcelos (2018), Caldart (2009) e dos educadores da EFA. Esse artigo tem como objetivo instigar a compreensão sobre educação do campo a partir do seu contexto histórico e das práticas pedagógicas. Foram três as questões que nortearam a investigação: Para que uma educação no campo? Como a escola do campo é concebida? Qual a concepção teórica da educação do campo? Os resultados apresentaram que a educação do campo é um construção social que vai se delineando em cada escola do campo e formando uma rede de resistência política, social, ambiental e econômica.

Palavras-Chave: Educação do campo. Práticas pedagógicas. Escola Família Agrícola.

INTRODUÇÃO

A população do campo foi historicamente excluída. Sem direito a ter oportunidades para viver com qualidade no campo, principalmente no que diz respeito ao acesso às políticas educacionais adequadas a sua realidade. Diante desse quadro de exclusão, esses sujeitos coletivos passaram a refletir, interrogar e apresentar alternativas para lutar contra o projeto hegemônico de desenvolvimento rural, no que diz respeito às

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



tradicionais escolas rurais e aos processos de formação de educadores.

Nesse sentido, verifica-se que a Educação do campo é um movimento em luta pelo acesso dos trabalhadores e trabalhadoras, bem como oportunizar a seus filhos e filhas um conhecimento que é direito da sociedade. Ao mesmo tempo compreende que esse conhecimento precisa ser problematizado, a partir da reflexão crítica de como a classe dominante desta própria sociedade deslegitima os protagonistas da Educação do campo, buscando construir referências próprias para a solução de problemas que não seja a lógica do capital.

Caldart (2009) referencia que a constituição histórica da Educação do campo nasceu a partir de lutas por educação como contraponto de práticas, construção de alternativas e por políticas públicas com o objetivo de buscar transformações no campo. Nesse sentido, a Educação do campo se encaminhou a partir da política produzida nos movimentos sociais para lutar pelo direito dos trabalhadores do campo que provocou reivindicações na formulação de políticas públicas para o campo, que passasse a compensar a discriminação histórica de exclusão da população, no que diz respeito ao acesso às várias políticas para o campo, que a educação está inclusa.

Vale ressaltar que, a educação no campo é um direito das pessoas que vivem nesse ambiente a serem educadas no lugar onde se vive e que seja construída com a participação dos mesmos, a partir das suas necessidades sociais, econômicas, ambientais e culturais, principalmente tendo o foco no processo de formação humana, que garanta o acesso a uma educação de qualidade, voltada para os interesses e o avanço da vida no campo (ARROYO et al., 2008).

Assim, para que essas mudanças tão urgentes e necessárias possam se efetivar na escola do campo é preciso passar também pelo entendimento prático do papel relevante do educador (a) comprometido com esse processo. O que se torna frágil devido a pouca ou quase inexistência de formação contínua do educador do campo, pois na realidade do campo há muita rotatividade dos educadores. Outro fator que leva a reflexão é que, para que o educador (a) passe a enfrentar a dicotomia social que os educandos (as) vivenciam em sua realidade de escolarização implicará em encarar os desafios à sua prática pedagógica, bem como à sua formação.

Para Carvalho e Brito (2021, p.11) na Educação do Campo é preciso ter outro perfil dentro da prática formativa quando afirmam que “educadores, educadoras,

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



professores e professoras são chamados e chamadas a extrapolar o horizonte de seu trabalho docente, indo além dos processos intrínsecos da sala de aula”.

Nesse sentido, o educador do campo precisa ter uma compreensão ampliada do seu papel na escola, o que seria mais fácil se este educador fizesse parte das próprias comunidades rurais, por vivenciarem e valorizarem o território, mas, principalmente, compreenderem os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e façam parte dos processos de luta e resistência para permanência na terra (CALDART, 2009).

O que vem reforçar o que Brandão (1995) apresenta como conceito de educação que deve transcender o fazer pedagógico que se estabelece na escola, pois todo momento vivenciado é uma oportunidade de aprender, conhecer e formar. Mas, é preciso espaços para sistematizar e articular o conhecimento construído. A escola se insere como espaço de transformação das experiências individuais em experiências coletivas. Caldart (2003, p. 06) reforça que “A educação escolar, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem”.

Nessa direção, essa pesquisa tem como objetivo analisar a visão dos educadores da EFA, buscando compreender os saberes e reflexões que fazem parte da caminhada da Escola Família Agrícola - EFA.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, pois se entende que por meio dela é possível compreender as práticas sociais que fazem parte das atividades humanas, por sua vez, cheias de significados, que dão sentido à vida das pessoas de um determinado ambiente (MINAYO, 2012).

A coleta das informações se deu a partir de uma formação com educadores realizada virtualmente na EFA, tendo como direcionamento um artigo de Vasconcelo (2018) que foi enviado antecipadamente e solicitado que os (as) educadores (as) estudassem e refletissem cinco questões, das quais apresentaremos as três que dialogam diretamente com o objetivo desse artigo: Para que uma educação no campo? Como a escola do campo é concebida? Qual a concepção teórica da educação do campo?

A pesquisa foi realizada na Escola Família Agrícola EFA Chico Antonio Bié, localizada no município de Tianguá - CE. A escola surgiu das necessidades das famílias

camponesas que buscavam uma educação contextualizada que dialogasse com suas lutas e realidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em seu contexto histórico a educação do campo teve uma pequena contribuição na formação dos sujeitos, mas os movimentos sociais e sindicais acreditam que uma escola do campo pode contribuir com o protagonismo na criação de condições que promova o desenvolvimento das comunidades camponesas ao atuar em suas práticas com a perspectiva contra-hegemônica. Nesse sentido, a EFA Chico Antonio Bié, compreende o seu papel na transformação da realidade do campo junto a todos (as) os atores que compõem a escola, por isso realiza processo formativo com educandos(as), famílias e educadores(as).

No encontro formativo com os educadores (as) sobre educação do campo foi enfatizado que a presença das pessoas que vivem no campo, sejam eles os camponeses, quilombolas, pescadores, ribeirinhos são excluídas das suas realidades dentro das propostas curriculares e que as EFAS tentam romper com a proposta da escola convencional, trazendo as lutas dos agricultores e agricultoras para o debate na escola. Nesse sentido, Bezerra Neto & Bezerra, (2017, p.867) afirmam que os movimentos sociais “[...] entendem que o problema da escolarização reside no enfoque tradicional do processo educativo para o meio urbano, contribuindo para o desprendimento da população do espaço rural”.

A primeira reflexão realizada aos educadores que estavam na formação se deu com a seguinte questão: Para que uma educação no campo? A educadora A descreveu em sua fala a transformação que acontece com os(as) jovens que frequentam a EFA que tem a oportunidade de se transformar e com isso, passa a ter outro perfil, realiza o protagonismo dentro da escola e na sua comunidade:

Vou usar algumas palavras minhas e do texto. O que é ensinado na educação do campo é muito necessário. Pela necessidade de alcançarmos pertencimento e identidade. Para reduzirmos o êxodo rural., pois é tão comum vermos jovens saírem de suas casas, cidades para morar nas grandes cidades, resultando na desvalorização do trabalho rural, da agricultura familiar, cultura e ideologias. A EFA é um exemplo de mudança, pois, os jovens que estudam na escola se

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



transformam, passam a ser outra pessoa com engajamento social em defesa da luta do campo, com outra visão.

Para Vasconcelos (2018) a educação do campo surge para combater as culturas dominantes que já estão impregnadas as instituições escolares tradicionais e que são manifestadas pelo currículo oculto. A presença da cultura dominante nas escolas do campo contribui para fortalecer o sentimento de inferioridade já tão atuante na população rural, fazendo com que esse povo perca a sua identidade no espaço vivido. Para mudar essa realidade, a escola no campo e do campo precisa ser um ambiente educativo no qual a população rural participe do processo formativo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a educadora A apresenta duas reflexões que realizou:

Vi duas frases que achei bem importantes ao longo do texto, " Não é possível alçar o desenvolvimento no campo sem um projeto de educação e sem a escolarização de todos os povos do Campo" e " ...os povos não devem ser convencidos adaptarem-se a esta realidade sufocante", e quando fala de realidade sufocante refere-se a miséria, fome, analfabetismo... e é onde entra a educação no campo, para mudar esta realidade.

Para Caldart (2003) a educação do campo cumpre uma iniludível função de socialização, contribuindo para o processo de transformação dentro da humanização do homem que se torna sujeito de sua construção na educação camponesa.

No processo formativo é possível visualizar o encontro dos (as) educadores (as) com a sua realidade, adentrando a vida do educando(a) a partir da leitura da realidade do campo. Conforme, apresenta a educadora B:

Na literatura a gente vê muito essa situação, na obra Vidas secas, de Graciliano Ramos. Uma família saindo de sua terra. A educação do campo a gente vê os meninos aprendendo que não precisam sair do campo. Me identifiquei muito com a filosofia da EFA essa parte do campo e da interdisciplinaridade é algo que me traz muito apreço. Trazendo para minha área, o inglês, amplia mais as oportunidades para eles/elas. Juntar e interligar a educação do campo com o que eles já sabem.

Ao ouvir esse breve relato da educadora a respeito do que se entende por Educação do Campo é possível relacionar com a visão de Arroyo (2012), que acredita que a educação do campo tem como objetivo diminuir as migrações do campo para a cidade, com o incremento às atividades produtivas e contribuindo para a melhoria das condições de vida da população campesina.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Nessa direção, é verificada que a luta pela educação do campo é mais ampla, pois envolve uma luta contra hegemonia, uma luta social, política, contra os agrotóxicos, pesticidas, na defesa dos direitos que os trabalhadores rurais estão perdendo. É preciso mudar essa situação e levar esse debate para todos os espaços formativos. Ao ser perguntado: Como a escola do campo é concebida? A educadora C apresenta diversos aspectos para reflexão como que a escola do campo não teve uma identidade própria, pois só fizeram trazer a escola urbana para o campo: “escola urbana foi colocada no meio rural que causou falta de identificação e distanciamento. As educandas falaram que no ensino fora da EFA os professores incentivavam a estudar para sair do campo, e depois da EFA perceberam que o campo é um lugar para se estar e ficar”.

Na educação fora do campo se percebe que se partilha de uma prática descontextualizada da realidade, com uma metodologia própria da cidade, de uma educação que serve para reproduzir e projetar sujeitos que seguem ideologias da classe dominante, tendo com referência um “modelo de desenvolvimento que exclui”. (FERNANDES, 2006, p.62).

A educadora C continua com as reflexões trazendo como a escola do campo é concebida. Inicialmente foi verificado que a escola foi concebida em processo de total exclusão do homem/mulher do campo, considerando como pessoas atrasadas:

A zona rural brasileira sempre esteve a margem dos direitos, inclusive em relação aos processos de escolarização. Com o tempo e a partir da Constituição Cidadã o acesso a educação passou a ser um direito e um dever do estado. Foram estabelecidas metas para reduzir os índices de analfabetismo e com isso foram construídas escolas na zona rural. As escolas, estavam no campo, mas não eram do campo, uma vez que reproduziam os mesmos conteúdos e metodologias das escolas das áreas urbanas, promovendo um afastamento dos educandos da realidade rural, gerando sentimentos de não pertencimento e às vezes até de aversão, uma vez que os conteúdos ali reproduzidos muitas vezes colocava o modo de vida camponês como atrasado e que deveria ser superado.

A escola é concebida a partir do ambiente que a população rural participa do processo de ensino e aprendizagem, bem como das lutas reivindicatórias junto dos movimentos sociais e de outros espaços situados no mesmo contexto social que propiciaram comparação com a instituição escolar para compreensão do processo de desenvolvimento da construção da escola do campo. Assim, a proposta pedagógica da

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



educação do campo parte da concepção contra-hegemônico que busca “formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora: que fortaleça a transformação do mundo e a autotransformação humana. (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 24).

Segundo ainda a educadora C, apresenta-nos sua realidade na escola do campo, enfatizando e exemplificando como é ressaltada a exclusão no campo:

Em uma das conversas com os educandos e educadas foi compartilhado que nas aulas em escola convencional na sua comunidade era comum ouvir "estudem para não ficar como seus pais", agricultores. Com isso, os educandos tinham como sonho ter uma profissão e trabalho longe da realidade rural. Os educandos tiveram sua visão modificada quando iniciaram as suas trajetórias na EFA e alguns relatam que não se enxergam mais distante das suas comunidades e longe da agricultura. Nesse contexto, é junto com os diferentes movimentos populares de lutas reivindicatória que se garante um processo de ensino e aprendizagem que se dê por diferentes vias, de modo a garantir o acesso ao conteúdo científico e também ao desenvolvimento de consciência crítica e de classe, que promove empoderamento, senso de coletividade e de pertencimento.

Na realidade apresentada pela educadora C é verificado como o capitalismo, frente a educação do campo exige estratégias de resistência dos movimentos para que possam permanecer em seus territórios. Sem dúvida que a ampliação e a articulação das lutas são instrumentos de enfrentamento das várias contradições a serem superadas. Mas, é preciso ampliar essa luta envolvendo mais setores da sociedade, como as universidades na execução das ações para a Educação do Campo. (MOLINA & FREITAS, 2011).

É curioso constatar ainda que se pense o campo de uma forma tão simplista como adaptação dos calendários, flexibilização dos conteúdos e as metodologias, dentre outros fatores. Nesse processo de construção ao se pensar em uma proposta de educação para o campo é preciso superar a visão depreciativa que prevalece da cultura do campo que é vista como estática, paralisante e que não se tem oportunidade (MEDEIROS & AGUIAR, 2015).

A imagem que se tem da escola do campo na sociedade é que para ela qualquer coisa serve. Por isso, passou muito tempo recebendo o que sobrava ou era descartado na escola urbana. Outra falácia era que não é necessário formação aprofundada para se mexer com a enxada. Isso, vem ilustrar como a cultura do camponês não interessa ao

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



desenvolvimento de uma elite burguesa (GARCIA, 2009).

Para Arroyo et al (2008) enfatizam que é preciso acabar com a exclusão que é estabelecida para as escolas do campo, procurando propiciar uma educação do/no campo com a valorização da vivência, da experiência e da sensibilidade que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, de maneira que possa promover a transformação social e o olhar da sociedade para os sujeitos do campo. Por isso, é necessário construir uma prática educativa que fortaleça os camponeses para as lutas a favor dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA, SÁ, 2011).

As lutas pela educação do campo trouxeram conquistas que se transformaram em marcos legais, mas hoje, se enfrenta um grave processo de fechamento das escolas do campo. No momento que são verificados avanços que garantem legitimidade para o campo há uma redução no número de escolas no meio rural o que poderá enfraquecer as lutas sociais. Outro aspecto que estimula uma reflexão no momento político atual é o risco de não resistir a pressão pelo refluxo geral das lutas de massas que estão acuados pela necessidade de garantir a sobrevivência básica. Esse recuo poderia representar retrocesso histórico na educação brasileira, em especial na educação do campo (CALDART, 2009).

A terceira questão que propiciou discussão foi: Qual a concepção teórica da educação do campo? Para a educadora D a educação do campo é concebida na contra mão do capitalismo. “Ela tem como direcionamento a reforma agrária que está sentada e concebida dentro dos movimentos sociais. Não se pode desvinculá-la da luta popular, por ser um processo de educação que pensa uma sociedade igualitária, que prima por uma prática pedagógica crítica”.

Para Caldart (2009) a educação do campo é um movimento prático propiciador de concepções teóricas que faz crítica pedagógicas e políticas, nas instituições escolares como também no trabalho no campo, a partir da realidade que orientam as ações e as lutas dos povos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de políticas públicas para as escolas do campo são reafirmadas nas manifestações de lutas realizadas pelos movimentos sociais do campo. Para tanto, faz-se necessário se repensar as escolas do campo juntos com todos os sujeitos envolvidos, no caso específico desse estudo a partir da formação de educadores (as). Que passa pela

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



compreensão que as práticas pedagógicas devem trazer junto com os conteúdos necessários os saberes, as experiências e os fazeres do povo do campo de maneira que possa construir uma identidade própria do ser camponês.

É preciso que o (a) educador(a) também compreenda que a educação do campo é uma luta emancipatória para a classe trabalhadora que busque se libertar da subordinação do trabalho ao capital.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. 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.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995

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. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARVALHO, S. M. G; BRITO, C. M. M. Educação do Campo e PRONERA: Paulo Freire, presente!. **Revista Interterritórios**, v.7, n.14, p. 1-18, 2021. Dossiê: Centenário de Paulo Freire: Traços do legado e reinvenção da pedagogia crítico -libertadora. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/issue/view/3245> : Acesso em: 01 set. 2022.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.) **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

GARCIA, S. B. **Saberes da Terra**: Contribuições da Experiência da Comunidade do Assentamento Nova Vida. Monografia (Especialização em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró – RN, 2009.

MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. Educação do/no campo: história, memória e formação. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, Vol. 25, n.48, p. 06-18/ Jan-Abr. 2015.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



MINAYO, M. C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

VASCONCELOS, P H. Educação do Campo: marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar? **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3 [77], p.865-883, jul./set. 2018

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: VALORIZAÇÃO DOS SABERES E FAZERES QUE EMERGEM DO CONTEXTO RURAL

Cláudia Bassoaldo Ramos

EMEF José Paim de Oliveira.

claudia.bassoaldo@edu.santamaria.rs.gov.br

Maria Goretti Rocha Farias

EMEF José Paim de Oliveira.

maria.farias@prof.santamaria.rs.gov.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compartilhar a experiência desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, uma escola do Campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/ RS. Fundamentada no Projeto Político Pedagógico, a escola traz por escopo a concepção de ser uma instituição, inserida no meio rural, comprometida com um horizonte sustentável, social, econômico, político, histórico, cultural e espiritualizado. Assim, ancorada em seus princípios norteadores, nas principais linhas estratégicas do Programa Escolas Associadas/ PEA Unesco, na Agenda 2030, bem como nas Diretrizes Curriculares e Operacionais para a Educação do Campo, BNCC e nos princípios da Pedagogia da Alternância Formativa, a escola desenvolve a Proposta Pedagógica “*Vivenciando o Ser, Saber e Fazer do Campo, através da educação para o desenvolvimento sustentável*”. Tal proposta constitui-se num programa que agrega inúmeros projetos e subprojetos que transitam por temáticas voltadas às especificidades do meio rural, com vistas a articular as vivências e saberes do campo com os conhecimentos científicos já sistematizados. Para sua concretude a presente proposta organiza-se a partir de dinâmicas pedagógicas específicas com tempos de estudos letivos alternados entre: Vivências e Experiências Escolares – VEE (Tempo escola) e Vivências e Experiências Comunitárias – VEC (Tempo comunidade). O objetivo é promover uma educação integral e inclusiva, através de processos pedagógicos e metodológicos, adequados às especificidades do campo, que articulem tempos e espaços para vivências e experiências no contexto escolar, familiar e comunitário. Assim, a partir dos Projetos Integradores desenvolvem-se vivências pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, onde professores e estudantes têm a oportunidade de realizar o planejamento e executar as ações de forma colaborativa. Realizou-se um estudo qualitativo fazendo-se uso da observação participante *in lócus*, conversações e diálogos com os diferentes saberes relacionados ao campo, tendo a participação de vários segmentos que compõem a comunidade escolar e, também colaboradores que contribuem para a valorização e potencialização das práticas educativas no contexto da Educação do Campo. Os resultados até então alcançados, reproduzem-se nas dimensões subjetiva e objetiva. Na dimensão subjetiva percebe-se nas crianças/ estudantes o sentimento de pertencimento, o reconhecimento e a valorização do contexto onde vivem, o resgate dos valores do campo, dentre outros. Na dimensão objetiva evidencia-se a ressignificação das

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



práticas e o envolvimento docente em aprofundar os conhecimentos quanto à proposta. Dentre resultados concretos, cita-se a Feira Pedagógica de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia JPO, onde são apresentados e/ou comercializados os produtos dos subprojetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Nesse viés, a intenção consistiu em evidenciar que a articulação existente entre os tempos e espaços para vivências e experiências no contexto escolar, familiar e comunitário contribuem para potencializar e qualificar as práticas educativas nas escolas do Campo.

Palavras-chave: Alternância, Educação do Campo, Empreendedorismo, Vivências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

QUEIROZ, J. B. P. Construção das Escolas Família Agrícolas no Brasil: Ensino médio e educação profissional. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília:2004.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Educação no campo: teoria e práticas pedagógicas

AGROECOLOGIA ESCOLAR NA EMEB LEONOR MENDES DE BARROS: DAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS ÀS LIMITAÇÕES INSTITUCIONAIS

Ma. Eveline Cristina da Fonseca

Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Leonor Mendes de Barros”

linefonseca@yahoo.com.br

Me. Vitor Moretti Zonetti

Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Nacional da Colômbia (UNAL)

vitorzonetti@usp.br

RESUMO

A Agroecologia foi inserida na grade curricular da EMEB Leonor Mendes Barros, situada na zona rural de Restinga-SP, conformando o início de uma possível transição à Educação do Campo. Um ciclo de formação com professores e atividades lúdicas com as crianças foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2022 seguindo pressupostos vygotksyanos e epistemés advindas da Pedagogia Camponesa Agroecológica. Mesmo enfrentando adversidades institucionais, a disciplina tem avançado em sua proposta.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente trabalho objetiva relatar os fundamentos teóricos e metodológicos, bem como as principais realizações da experiência de inserção da Agroecologia como disciplina integrante da grade curricular, na parte diversificada, da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Leonor Mendes de Barros”, localizada na zona rural do município de Restinga, no Estado de São Paulo. A sua trajetória política foi iniciada em 2021 com debates entre pesquisadores da região, a direção e coordenação da escola e integrantes do Departamento de Educação, enquanto seus processos formativos e pedagógicos foram iniciados em janeiro de 2022.

Todo o processo de adaptação da grade curricular da referida escola para o acolhimento da Agroecologia foi protagonizado pela diretora Eveline Cristina da Fonseca, enquanto o desenvolvimento dos processos formativos e pedagógicos foi de responsabilidade do assistente social Vitor Moretti Zonetti, quem incluirá esta

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



experiência como tema de capítulo de sua tese em curso na Universidade de São Paulo (USP) em dupla titulação com a Universidade Nacional da Colômbia (UNAL).

Selecionou-se a Escola Leonor Mendes de Barros para o desenvolvimento pedagógico da Agroecologia, justamente por esta estar localizada na Fazenda Boa Sorte, a qual foi redirecionada para reforma agrária ao fim da década de 1990, passando a chamar-se “Assentamento 17 de Abril”, assim, conformando características apropriadas para o desenvolvimento da Educação do Campo. Algumas famílias que ali vivem possuem vínculos com movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outras, mesmo de maneira autônoma, compõem sete associações de produção, entretanto, nenhuma deliberadamente agroecológica.

Em nosso trabalho, abordamos a Agroecologia como mais do que um método produtivo que valoriza as relações ecológicas no próprio agroecossistema como fonte de recursos para a produção de alimentos, mas a consideramos como uma prática agrícola, uma Ciência e um movimento de escala global (WEZEL et al., 2009). Esta é necessariamente transdisciplinar e necessita de aportes de diversos campos do conhecimento tanto científico-acadêmico como o conhecimento tradicional dos povos; é necessariamente orientada pela prática, pois, somente esta é capaz de elucidar erros, acertos e experimentações que confrontam o modelo hegemônico de agricultura socioecologicamente degradante; é necessariamente política, pois, essencialmente se contrapõe ao projeto agroalimentar industrial e capitalista. (GLIESSMAN, 2018).

Sendo assim, consideramos as práticas pedagógicas agroecológicas como sendo fundamentais para a Educação do Campo. Sua abordagem epistemológica se direciona à emancipação de populações que tiveram suas ontologias suprimidas por um projeto de colonização cultural reconhecida como a Educação Rural. Esta sendo como uma mera tecnificação e consequente proletarização de camponeses. A Educação do e no Campo, portanto, se realiza fundamentalmente por perspectivas pedagógicas emancipatórias que valorizam o conhecimento socioecológico tradicionalmente e historicamente desenvolvidos pelos povos, bem como almeja uma afirmação territorial tanto em sua dimensão objetiva quanto ideal. (BARBOSA; ROSSET, 2017)

A partir dessas premissas acerca da Agroecologia e da Educação do Campo, é que a grade curricular da referida escola fora adaptada para receber aportes pedagógicos que, além da gradual efetivação de um projeto de Agroecologia Escolar, pudesse ser utilizada

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



como instrumentalização complementar para a alfabetização das crianças assistidas. Nesse sentido, o processo de inserção da Agroecologia nessa escola contou com processos de formação de educadores, encontros temáticos com as crianças entre os meses de março e junho de 2022, bem como o desenvolvimento de um exclusivo material pedagógico lúdico.

Seu primeiro encontro aconteceu no dia 26 de janeiro, pelo qual foi realizada uma formação com os educadores da EMEB Leonor Mendes de Barros e da EMEB Lázaro Cassimiro de Lima, uma vez que a primeira é uma extensão rural da segunda que se situa no espaço urbano de Restinga, ambas sob direção de Eveline Cristina da Fonseca. A segunda formação aconteceu no dia 25 de fevereiro na Escola Leonor.

As atividades com as crianças foram iniciadas no dia 3 de março e totalizaram doze encontros realizados até o final do semestre letivo. Ao todo, foram atendidas 113 crianças distribuídas em duas salas de educação infantil e cinco salas do ensino fundamental, compreendendo do primeiro ao quinto ano, totalizando sete salas de aula. A disciplina foi ministrada por 45 minutos, semanalmente, em cada turma, constituindo-se, dessa forma, de maneira intergeracional e interseccional aos processos de iniciação escolar e de alfabetização.

Fundamentalmente, sua perspectiva pedagógica seguiu os pressupostos vygotskyanos acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal, considerando os distintos níveis de desenvolvimento real, não somente de cada criança, mas, sobretudo de cada sala. Intencionou-se conduzir o mesmo tema em diversas possibilidades de abordagem discursiva, mesmo que se utilizando de um mesmo instrumento mediador, ou material didático. É válido citar que em quase todas as atividades, as professoras titulares acompanharam o desenvolvimento da aula e receberam materiais de reforço sobre o tema da Agroecologia voltados ao apoio a alfabetização. (VYGOTSKY, 2007)

Como primeiro contato, o educador responsável levou uma cesta de frutos típicos da região de Restinga, município este que se encontra em uma área de tensão entre Cerrado e Mata Atlântica. Assim, as crianças se interagiram com as formas, as cores, as texturas e os cheiros do araticum, do fruto do jatobá, do cipó pente de macaco, do maracujá do cerrado e com os sons do tamboril. Nessa atividade, foram percebidas as possibilidades de além de se realizar a “transposição didática” (PITTA-PAREDES; ACEVEDO-OSORIO, 2019) sobre certos conhecimentos agroecológicos, é possível

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



promover o “Diálogo de Saberes” com as crianças. Esta metodologia é um elemento epistemológico fundamental da Pedagogia Camponesa Agroecológica que tanto subsidia a autonomia dos camponeses em transição ou ampliação agroecológica (BARBOSA; ROSSET, 2017).

Logo nas primeiras atividades, percebeu-se a diversidade de conhecimento que as próprias crianças possuem sobre biodiversidade. Muitas demonstraram que suas famílias ainda possuem vínculos com o campo que influenciam seus processos particulares de desenvolvimento. Nesse momento, foram notadas possibilidades pedagógicas de estabelecer transposições didáticas sobre conceitos centrais da Agroecologia que não se estabelecessem de maneira final, mas que servissem de instrumentos para que as crianças se relacionassem com o ambiente natural entorno da escola.

Nas etapas subsequentes, foram desenvolvidos painéis lúdicos com intuito de resgatar o conhecimento sobre os ciclos naturais como o ciclo das árvores, o ciclo da água e a cadeia alimentar. Intencionou-se concretizar a noção cíclica do meio ambiente e da ciclagem de nutrientes que efetivam a Agroecologia. Em uma atividade, as crianças foram incentivadas a trazerem algum objeto de casa que lhes representassem o conceito de Natureza. Nessa etapa, a própria realidade objetiva das crianças foi transformada na instrumentalização mediadora para reflexão do tema abordado, além de reafirmarem seus vínculos familiares com o campo.

Em outros momentos, houve o plantio de árvores nativas em uma grande área verde entorno da escola, bem como a formação de um viveiro de mudas ainda a ser aprimorado, mas que já se utilizou de um intenso trabalho coletivo para sua construção. Temas adjacentes como a vital importância ecológica das abelhas sem ferrão foram também abordados em sessões de vídeos, pelas quais foi debatido o processo de polinização. Abordou-se, também, a necessidade de proteção da vida animal estendendo-se para a micro e mesofauna, tão essenciais para a produção agroecológica.

Como atividades finais do semestre, os alimentos foram diretamente abordados num painel sobre a composição do prato ideal com alimentos que vem da horta. Assim, além do vocabulário de alimentos, foi colocada em prática a distribuição dos mesmos em grupos alimentares como os cereais, as leguminosas, os legumes e verduras, bem como as frutas. Foi então sugerida uma iniciação ao apoio à merenda escolar, uma vez que um

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



projeto de Agroecologia Escolar abrange não somente a conceituação junto aos alunos, mas se estende a uma completa readequação da estrutura escolar.

Neste caso, a adaptação da merenda escolar, do refeitório e o desenvolvimento de tecnologias agroecológicas como a implantação de uma horta e de uma compostagem de resíduos orgânicos tornam-se imperativos. Entretanto, essas propostas ainda não foram implementadas devido a impeditivos institucionais, mas, nesse segundo semestre do ano letivo, novos profissionais responsáveis pelas aulas de Agroecologia na escola Leonor estão tentando concretizá-las. Definitivamente, a Agroecologia enquanto prática pedagógica que objetiva o amplo projeto de Educação do Campo, necessita de maior visibilidade institucional e de um rearranjo desde a esfera executiva dos municípios.

É neste contexto que a Agroecologia Escolar é considerada, também, como um projeto político-pedagógico. O investimento de recursos financeiros e estruturais, bem como a formação dos profissionais de todos os setores escolares e a parceria com a comunidade devem viabilizar este projeto social, alimentar, ecológico, econômico e educativo. Mesmo com grandes dificuldades institucionais, a EMEB Leonor Mendes Barros vem plantando sua transição.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Educação do Campo e Pedagogia Camponesa Agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina da CLOC. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 705-724, jul./set., 2017
- GLIESSMAN, Steve. Defining Agroecology. **Agroecology and Sustainable Food Systems**, v. 42, n. 6, p. 599-600, mar. 2018.
- PITTA-PAREDES, María José; ACEVEDO-OSORIO, Álvaro. Contribuciones de la Agroecología Escolar a la Soberanía Alimentaria: caso Fundación Viracocha. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 22, p. 195-220, 2019.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WEZEL, Alexander et al. Agroecology as a science, a movement, a practice. A review. **Agronomy for Sustainable Development**, v. 29, n. 4, p. 503-515, 2009.

EIXO TEMÁTICO: 7. Educação no campo: teorias e práticas pedagógicas

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



SALAS MULTISSERIADAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE INDAIABIRA/MG

Elane Rodrigues de Oliveira^{XX}

Maria Iolanda Monteiro^{XXI}

RESUMO

Este texto faz uma análise sobre a prática docente de professoras alfabetizadoras, em salas multisseriadas, dos anos iniciais do ensino fundamental, no meio rural do município de Indaiabira/MG. Bem como as principais dificuldades encontradas pelas professoras para desenvolver suas práticas pedagógicas em classes multisseriadas. Para tal, buscamos embasamento teórico nos estudos de Hage (2005), Rodrigues (2009), Moraes et al. (2015), Nunes (2018), dentre outros e consultamos, ainda, documentos oficiais da educação básica, o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo do município, a fim de melhor compreender nosso objeto de estudo. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa, com ênfase em um estudo de caso em quatro escolas públicas municipais, localizadas na zona rural do município de Indaiabira/MG. Para tanto, o processo de coleta de dados no campo aconteceu no período de 2019. Realizamos entrevistas com quatro professoras de classes multisseriadas, as quais também responderam a um questionário, coletamos e selecionamos dados, tanto bibliográficos, quanto observacionais no campo, sendo esses pertinentes à pesquisa. Assim, constatou-se que a educação escolar, ofertada no meio rural em salas multisseriadas nas escolas observadas, apresenta problemas pedagógicos e de infraestrutura, tais como a sobrecarga de funções, o tempo escasso para atender à demanda, a falta de espaços pedagógicos, materiais didáticos e de formação específica dos professores, sendo que esta prática vem sendo construída sem uma formação acadêmica inicial e tão pouco continuada que contemple esta modalidade de ensino. Apontamentos levantados pelas professoras entrevistadas, que considera a multissérie como um fracasso na educação, ainda que os mesmos se desdobrem no desenvolvimento de uma prática que possibilite o ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras- chave: Escola rural. Salas multisseriadas. Práticas pedagógicas.

^{XX}Doutoranda em Educação na UFSCar- Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. E-mail: elane.ufscar@yahoo.com.br

^{XXI}Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



TEXTO COMPLETO

Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar concluída no ano de 2021. A temática da pesquisa buscou analisar a prática pedagógica nas salas multisseriadas no meio rural do município de Indaiabira na região norte do Estado de Minas Gerais. Assim, resulta de reflexões e pesquisas acerca do direito à educação escolar. E o faz tomando em estudo a organização escolar em salas multisseriadas, salas que, no geral, agrupam crianças em diferentes faixas de idades e níveis cognitivos sob a mediação de um só professor, como garantia de acesso à educação escolar em regiões de baixa densidade populacional, como é o caso do município de Indaiabira.

O interesse em pesquisar este tema justifica-se no percurso investigativo sobre o meio rural com as experiências vivenciadas no dia a dia e com maior intensidade ao longo da graduação. Para obtenção do título de graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, a pesquisadora realizou um estudo intitulado “O direito à educação e sua efetivação no campo: um estudo das crianças de zero a cinco anos da comunidade de Muselo, Indaiabira- MG” (OLIVEIRA, 2018). Neste estudo, a pesquisadora se deparou com a realidade de uma comunidade atendida por uma escola multisseriada, na qual, em uma mesma sala (espaço e tempo), alunos da educação infantil e ensino fundamental estão sob a regência de um único professor. Desse modo, despertou-se o interesse em compreender como se dá o atendimento, ou seja, a prática pedagógica de professores das classes multisseriadas nesse município, o que resultou na dissertação intitulada: “Educação no meio rural: a prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira- MG”.

O recorte para as salas multisseriadas se dá, principalmente, devido ao fato de o estudo dessa modalidade de ensino, multisseriada, não se encontrar presente em disciplinas dos cursos de formação de professores, fazendo com que seja desconhecida por muitos, isso reafirma a necessidade de se compreenderem os processos educacionais dessa organização escolar. Ferri (1994) salienta que as classes multisseriadas são concebidas como estranhas para alguns, e são a única possibilidade de escolarização, nos primeiros anos de vida escolar, para outros.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Apesar de a escola multisseriada ser desconhecida por muitas pessoas, inclusive educadores, caracteriza-se como uma realidade comum, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, além de ser regulada na norma jurídica junto a outras possibilidades de agrupamento de ensino, como mostra o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, s.p.)

Cabe frisar que, mesmo sendo um direito garantido por Lei, ainda é possível encontrar escolas em condições precárias de trabalho no que diz respeito a infraestrutura, materiais didáticos, distorção idade/série dentre outros. Nesse sentido, a nossa intenção é demonstrar que a oferta da educação escolar multisseriada no meio rural é realidade no mundo inteiro, inclusive no Brasil.

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foram – e continuam sendo – os primeiros tipos de escolaridade possíveis para as zonas rural e urbano periféricas (embora sejam maioria nas zonas rurais). Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data de décadas atrás e perpetua-se até hoje, embora na história da educação brasileira existam apenas vagas notícias sobre a educação rural e a educação da população em geral, excetuando-se o caso daquela dirigida aos filhos das elites e a “catequese jesuítica” (FERRI, 1994, p.28).

Segundo Parente (2014, p. 60),

A nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo [...], que tem limitado a prática pedagógica [...]. Mais do que isso, é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada. Mas as escolas multisseriadas têm vida. Não são apenas resultados de políticas ou de ausência delas. [...] Apesar dos rótulos, muitas têm buscado exercer sua função sociopolítica e pedagógica; apesar do fardo, têm superado as imposições do termo, buscando romper com os encaixes e padronizações desnecessários.

Diante disso, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e

adentraram o século XXI. Inquietações desse tipo nos impulsionaram a questionar como se dava a prática das professoras e quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam em classes multisseriadas.

Quanto ao método para a análise do objeto em estudo, nos aproximamos do Materialismo Histórico-Dialético de inspiração marxista, “as investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2008, p. 25). Dessa forma, aproximamo-nos do fenômeno estudado e caminhamos na direção dos princípios do método histórico dialético, o qual sustentou as nossas análises, em busca da superação da aparência em direção à essência.

Adotamos, nesta pesquisa, a abordagem qualitativa, com a coleta de dados, exame de fontes documentais, bibliográficas, pesquisa de campo por meio de registros de observações, entrevistas semiestruturadas e questionário. São sujeitos dessa investigação quatro professoras da rede pública municipal, lotadas em escolas localizadas na área rural do município de Indaiabira- MG, em salas multisseriadas.

Com relação ao município de Indaiabira, este localiza-se na região norte de Minas Gerais na microrregião de Salinas, Indaiabira compõe, junto com outros municípios, o Alto Rio Pardo. A cidade está situada a 525 km de distância da capital Belo Horizonte em linha reta. Do ponto de vista populacional, de acordo o Censo (BRASIL, 2017), a região apresenta 7.330 habitantes, com uma população estimada para o ano de 2019 de 7.351 habitantes, dos quais 2.742 habitantes vivem na área urbana e 4.588 habitantes na área rural do município.

Para o desenvolvimento deste estudo foram analisadas quatro escolas multisseriadas localizadas na área rural. Para preservar a identidade das mesmas optamos por denominá-las de Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. Embora as professoras tenham autorizado participar dessa pesquisa, concordamos em atribuir a elas denominações fictícias no intuito de preservar suas identidades. Assim, chamaremos de P1, P2, P3 e P4. Diante disso buscamos compreender como tem se dado a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras das salas multisseriadas do município de Indaiabira- MG.

Práticas pedagógicas em salas com ensino multisseriado

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Em se tratando de processo educacional o fazer pedagógico recebe destaque, pois é nele que se estabelece a relação do ensinar e aprender, desse modo, a relação que se estabelece entre os fatores do processo educativo é estabelecida a partir da prática pedagógica, visando fins e objetivos educativos. Veiga (1989) afirma que a prática pedagógica se apresenta como:

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização (VEIGA, 1989, p.16).

Nesse sentido, podemos afirmar que toda ação pedagógica requer reflexão sobre a construção do saber, possibilitando maior desenvolvimento. Sendo, assim, a prática pedagógica deve compreender que a educação é um processo histórico e social, que se determina no cotidiano escolar pelo trabalho do professor e de toda a comunidade escolar, suas ações e interação entre sujeitos. Postas estas considerações, apresentamos os dados coletados por meio da entrevista realizada com as professoras das classes multisseriadas no município de Indaiabira. As percepções dessas professoras nos propiciaram pistas importantes de como a prática pedagógica vem sendo desenvolvida numa sala multisseriada, suas angústias e possibilidades de ensino.

A partir da visita na sala de aula e entrevista com as professoras percebe-se que a didática delas se dá com aulas expositivas, escrita no quadro, xérox, trabalhos em duplas ou em grupos, leituras, atividades dos livros didáticos, avaliações variadas (provas, trabalhos, etc.). Cabe ressaltar que todas as professoras entrevistadas afirmaram fazer uso de livros didáticos seriados e que estes não eram específicos para as salas multisseriadas. As professoras disseram realizar o planejamento semanalmente, com atividades diferenciadas para cada série/ano. De acordo com as professoras o plano de aula não é completamente vencido segundo o planejado, tendo que ser estendido, existindo fatores que impedem as possibilidades de realização do almejado.

Sobre o planejamento das atividades pedagógicas, a fala da P2 é bastante contundente, a partir do seu relato podemos exemplificar a forma como as demais professoras também se organizam na sala multisseriada

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Eu faço plano semanal, seguindo o planejamento que a gente faz o plano de curso, e eu faço plano para as cinco turmas, no caso do primeiro e do terceiro que eles estão mais ou menos no mesmo nível, algumas atividades eu dou as mesmas algumas não [...] então mesmo assim é um plano para cada, então é um pro pré, um para primeiro, um para o terceiro, quarto e quinto eu trabalho a mesma coisa porque os níveis deles, estão nos mesmos níveis, então a gente sentou com a supervisora pedagógica e ela falou assim que a gente fizesse o que achasse o que fosse desenvolver a turma, aí nós decidimos planejar para quarto e quinto os mesmos conteúdo (P2).

De acordo com o relato da professora, o planejamento das aulas é a partir daquilo que planejam no plano de curso, ou seja, orientado pela supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. A fala da professora demonstra “autonomia” para desenvolver o planejamento na sala de aula, no entanto, segue orientações e os mesmos livros didáticos destinados as salas seriadas, urbanas ou rurais. É daí que começa as dificuldades, à transposição do modelo seriado às turmas multisseriadas, visto que os próprios livros didáticos utilizados nas escolas pesquisadas são seriados como afirma a P4 “*Tanto é que têm os livros né, livros do primeiro e do segundo. Os livros didáticos vêm para os dois então precisa fazer planos diferentes*”. Isto é, “forçando-os a trabalharem com este modelo, o que consequentemente contribui com a dificuldade em conduzir o processo de ensino e aprendizagem” (NUNES, 2018, p.204).

É possível notar nos depoimentos das professoras, que o modo de organização predominante é o desenvolvimento de diferentes planos de aula para cada série, no entanto, sobretudo na sala da P2, existem casos de realizar um único plano para duas turmas (séries diferentes), devido considerar os alunos em nível de conhecimento similares. Dessa maneira, a professora P2 busca várias formas de desenvolver o trabalho docente a partir da necessidade e nível de aprendizagem dos alunos.

Estudos realizados pelo autor Hage (2005, p.52) evidenciam que

Os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Os estudos apontados por Hage (2005) identificam ainda as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço” (HAGE, 2005, p.52), tendo que elaborar vários planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas de acordo com as séries as quais trabalham. Com isso, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretender realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, ao mesmo tempo necessitam de recursos didáticos e pedagógicos para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar.

Conforme Nunes (2018),

Deve-se compreender que o trabalho com as escolas multisseriadas não pode ser via seriação (dividido pelos anos escolares) como fazem os professores na hora do planejamento, não cabe planejamento para cada ano de ensino, é um único planejamento para a turma, o que diferenciaria são as intervenções que a professora fará para cada ano e nível de desenvolvimento do aluno, para que possa ocorrer a aprendizagem (NUNES, 2018, p. 207).

Para isso, a autora complementa dizendo que “faz-se necessária uma organização da sala de aula, que requer trabalho com o grupo de alunos heterogêneos, por ser justamente o que é mais rico nesse tipo de organização, valorizando-se a troca de saberes entre os pares” (Ibid, p.207). Cabe, então, destacar a importância do professor compreender e dominar os conteúdos de forma pedagógica e didática, além de conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, com objetivo de desenvolver atividades que possibilite o aprendizado. Assim, requer o desenvolvimento de atividades que contribua na formação de sujeitos comprometidos com a transformação social.

Perguntamos às professoras como administram o tempo de 4h 20 minutos, na sala de aula, para as diversas turmas/séries, por exemplo, se dividem as horas aula para dar conta das atividades e se o mesmo é um fator que atrapalha o desenvolvimento das atividades, as respostas foram às seguintes:

Não dá, por exemplo, a gente planeja, eu vou dando certinho no que eu conseguir [...] eu coloco três disciplinas por dia, mas, por exemplo, hoje, eu só vou dar conta de duas, matemática, eles demoram mais [...] a gente vai dando uma ajeitada assim pra ver se consegue, mas é muito difícil sempre fica alguma coisa (P2).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Antes do recreio eu trabalho português, que é leitura, depois do recreio eu divido matemática e ciências, matemática e geografia, por exemplo, segunda-feira ciências, terça- feira geografia, quinta- feira história e aí sexta- feira só português, mas daí já entra artes, ensino religioso e educação física, então eu foco antes do recreio português e depois do recreio eu divido as outras disciplinas. Por minutos não, porque eles nunca dão conta no tempo, eu até tentei meia hora para tal coisa, vinte minutos para tal coisa, mas eles não conseguem desenvolver naquele tempo que eu estimulava, então, pra mim não deixar atividade para trás, eu fiz até o recreio português porque o que eles conseguirem até o recreio beleza e depois do recreio eu já entro com matemática (P3).

É importante ressaltar que nenhuma das quatro professoras entrevistadas quantifica o tempo para cada disciplina e/ou atividade, pois, como afirma a P2, não conseguem cumprir com o planejado. De início atende uma série, enquanto estes desenvolvem as atividades atende os demais e assim vai acontecendo de forma contínua. Automaticamente o tempo de ensino dos alunos é reduzido à medida que passa a dividir o período de aula com todos os alunos da sala, como se estivesse em várias salas diferentes. Segundo as professoras o tempo de 4h20 é curto e acaba sendo prejudicial à aprendizagem do aluno.

Neste sentido, destacam que o fato da sala de aula ser multisseriada atrapalha a prática pedagógica *você tem quatro horas e vinte minutos para dedicar uma turma e você está dedicando para duas, então, metade destas horas vamos dizer que essa turma está ficando com a metade e por mais que você tenta fazer com que eles não perca tempo é inevitável é duas turmas você nunca está 100% com uma turma e é um prejuízo, é um prejuízo mesmo (P3)*. De acordo com a P4, *“por ser multisseriada já atrapalha um pouco. O professor precisa ter um jogo de cintura muito bom para poder trabalhar com multisseriada, então não é qualquer professor que trabalha não, ainda mais com alfabetização e segundo ano” (P4)*.

Diante dos depoimentos das professoras, estas acreditam que a organização multisseriada e o fator tempo, são fatores que dificultam o trabalho docente, além de prejudicar o desenvolvimento dos alunos. Rodrigues (2009) dialoga com as professoras no sentido de que o professor precisa ter um certo “domínio” para administrar o tempo na sala de aula,

Um professor que leciona no sistema seriado possui as quatro horas para trabalhar com uma mesma série e o da sala multisseriada tem que dividir esse mesmo tempo com, no mínimo, duas séries. Então ele se

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



desdobra dividindo o quadro em partes (marca registrada da multisseriação), onde passa matéria para uma série, enquanto essa copia distribui exercício mimeografado pra outra, ao mesmo tempo orienta para que a outra série siga a matéria no livro didático, enfim, explica, corrige, atende a cada aluno, oferecendo assistência individualizada sempre que possível (RODRIGUES, 2009, p. 86).

De acordo com a autora, essa didática requer mais envolvimento com a interdisciplinaridade, tendo que associar as várias matérias e as várias séries, diferenciando as atividades de acordo com o nível de cada aluno. Rodrigues (2009), também destaca que o tempo “ocioso” é outro impasse para o docente, pois sempre tem aquele aluno que termina primeiro, ficando então sem fazer nada. A autora considera que o tempo ocioso possa ser motivo para a indisciplina, conversas paralelas, atrapalhando os outros alunos.

Com relação às disciplinas ofertadas nas escolas analisadas, as professoras relatam ser responsáveis por ministrar todas as disciplinas “*Português, matemática, ciências, artes, história, geografia, educação física e ensino religioso, são todas*” (P4). Dessa maneira, as professoras afirmam desenvolver todas as disciplinas, dando destaque as disciplinas de português e matemática. No relato da P3, ela exemplifica a maneira de trabalhar com base naquilo que ela aprendeu na sua formação,

Eu aprendi que a prioridade é português, porque o problema maior é com português, por exemplo se depois do recreio eu vou da matemática e tem ciências, mas eu vejo que matemática está precisando de mais tempo eu deixo ciências, porque a minha prioridade é português e matemática aí ciências, geografia e história ou eu dou como tarefa que às vezes não deu tempo, tipo assim hoje é ciências mas não deu tempo eu mando para casa eles fazem como tarefa mas eu não deixo de dar (P3).

É visto que, diante das dificuldades encontradas, esta professora embasa o seu trabalho docente naquilo em que aprendeu seja na formação inicial, nas suas experiências como aluna, na prática de seus melhores professores, na experiência de colegas e até mesmo com a própria intuição. Compreendemos os inúmeros desafios enfrentados pelas professoras nas classes multisseriadas, no entanto, não podemos deixar de frisar que, assim com Hage (2005) acreditamos que o currículo adotado nas escolas rurais deva primar pelas disciplinas já existentes, isto é, conteúdos específicos e a formação humana.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Português e matemática não são as únicas disciplinas e conteúdos que o professor deve priorizar. São necessárias que todas as disciplinas sejam elas português, história, artes, ciências sejam trabalhadas direcionadas e com intencionalidade, de modo que os conhecimentos tenham relação com a totalidade. Para tanto, cabe analisar os conteúdos e fundamentá-los num método que possibilite reflexão da prática.

Diante dos desafios até aqui apresentados pelas professoras ao trabalhar com classes multisseriadas, relembramos as dificuldades de infraestrutura e pedagógica que as escolas multisseriadas se encontram. Verificamos que as escolas são vistas como reivindicação social enquanto direito público. Essas escolas possuem um papel de pertencimento dos sujeitos que ali vivem, haja vista que há o interesse que os alunos estudem em escolas nas próprias comunidades. No entanto, apesar de existir a oferta da educação básica nas próprias comunidades, estas escolas não têm ofertado condições básicas para um melhor desenvolvimento do ensino escolar. Entendemos por condições básicas o abastecimento de água e esgoto sanitário; energia elétrica, bem como a existência de sanitários; salas, diretoria; secretaria; funcionários; biblioteca; materiais pedagógicos; quadra de esporte; refeitório; ônibus apropriados para o transporte de alunos; sobretudo, professores com formações que dialogue com a realidade, multisseriada, além de bem pagos entre outros.

Em relação à organização do espaço, observou-se que adotavam como estratégia de organização do espaço e tempo escolar a mesma lógica das escolas urbanas, predominando a divisão em fileiras, aproximando os alunos por série, fazendo um atendimento em forma de rodízio entre as turmas. Nas salas possuíam quadros e todos os alunos independentes da série eram voltados para aquele quadro (sendo as salas de aula da P1, P2 e P3 um espaço pequeno, as professoras procuravam organizar as crianças de modo que todas conseguissem visualizar o quadro). É comum os alunos chamarem as professoras de tia, como é de costume nas escolas de séries iniciais do ensino fundamental.

Vejamos com maior clareza o que as professoras disseram ao falar da sua prática pedagógica

Eu dou atividade para o pré, primeiro e terceiro, eles vão me chamando eu vou atendendo e escrevendo, atendendo e escrevendo, o tempo todo

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



assim (risos), ai dou a questão pra eles, enquanto eles estão fazendo a resposta eu volto para o quadro, é assim, tem que ser assim (P2).

Eu apresento a atividade para o primeiro ano, já peço para a auxiliar^{XXII} ficar de olho, ela vai ajudando com o primeiro ano enquanto eu vou com o segundo, principalmente se é alguma coisa nova com o segundo, ou que seja com o primeiro quando eu vou apresentar alguma coisa nova a atenção deles precisa de mim [...] às vezes eu dou uma atividade que eles não vão precisar tanto de mim, ai a auxiliar fica de olho neles, ou então a agente vai trocando, quando eu to com o primeiro ela tá com o segundo, quando eu tô com o segundo ela tá com o primeiro [...]a gente socorre os dois e eu fico circulando olhando o primeiro e o segundo ao mesmo tempo[...](P3)

Bom, eu divido assim, eu coloco a turma do primeiro ano na frente, e o segundo ano atrás, porque eu tenho que dividir, porque senão eu não dou conta de atender os dois. Enquanto estou dando atividade para o 2º de livro, ai eu dou para o primeiro na lousa, enquanto eu to dando na lousa para o 2º eu dou de livro para o 1º. (P4).

É válido destacar que na sala de aula da P2, possuem alunos do pré-escolar, primeiro, terceiro, quarto e quinto ano. A professora, P2, relata aplicar atividade para as três primeiras séries iniciais, enquanto estes desenvolvem as atividades ela atende aos alunos do quarto e quinto ano. Aqueles alunos que vão terminando as atividades precisam esperar os demais terminar, já aqueles que possuem dúvidas, a professora vai alternando o atendimento. E assim vai se dando o deslocamento das docentes as carteiras dos alunos para o acompanhamento das atividades pedagógicas. A P2 relata que movimentada por toda a sala de aula de carteira em carteira, sem sentar nenhum momento, seja tirando dúvidas ou explicando atividade e até mesmo para olhar se o aluno está desenvolvendo a atividade.

A partir dos relatos das professoras, estas consideram ser uma tarefa difícil e trabalhosa lidar com a sala multisseriada, destacam a necessidade de fazer planejamento para cada série, procuram desenvolver atividades de modo que o aluno não fique prejudicado,

No passo a passo trabalhando primeiramente as letras principalmente quando se trata das séries iniciais, trabalhar as letras[...]quando a criança começa a entender o som das letras, trabalhar bem o fono pra

^{XXII} A auxiliar da sala de aula da professora entrevistada exerce um cargo de indicação e não possui ensino superior. É válido ressaltar que apenas nesta escola havia auxiliar na sala multisseriada, sendo esta uma das demandas das professoras nas demais salas multisseriadas pesquisadas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



que ela consiga ouvir e identificar bem o som das letras, aí ela começa a se deslanchar, eu vejo como um ponto essencial nos anos iniciais. (P1)

Já a P2, relata ter sido necessário retomar com os alunos algumas atividades como os grupos silábicos e separação de sílabas. Destaca ainda, fazer o uso de jogos para formação de palavras, outro projeto de destaque é a confecção de um diário:

Então, eu tenho um projeto também de diário, eu confeccionei o diário pra eles levarem para casa para escreverem, está tendo um avanquinho. Eu fiz pra todos, o pré, por exemplo, desenha, o primeiro ano e o terceiro têm que escrever do jeito deles e depois eu corrijo com eles, olha essa palavrinha faltou a letrinha e tal, mas corrijo com eles, não grifo. (P2)

No caso, eu fui orientada a repetição, os meninos que estão aprendendo agora a ler e escrever, eu pego um texto e trabalho a semana toda, eu trabalho as palavras do texto, título do texto, espaçamento do texto, a semana todinha então é repetição [...] eles me ajudam formar às palavrinhas eu escrevo no quadro, eles leem individual, juntos, depois eu trago a banca de palavras, o caderno de leitura, toda horinha que tenho é para colocar eles para ler o banco de palavras até eles conhecerem as sílabas e aí eu vou formando palavras com as sílabas que eles já viram, mas mesmo assim eu coloco aquelas que eles não viram ainda para já ir familiarizando [...]. (P3)

Em relação aos procedimentos metodológicos, a partir do relato das professoras e observações nas possíveis salas de aula, observamos que são praticamente os mesmos todos os dias e que ocorrem por meio de leitura, escrita e desenvolvimento de exercícios. Cabe ressaltar que fazer uma oração na sala de aula, antes do início das atividades, é também uma rotina nestas escolas.

Sendo assim, de acordo com os depoimentos das professoras, na tentativa de enriquecer o ambiente da sala de aula, utilizam de leitura individual, atividades na lousa, caderno e cópias; aulas expositivas; livros didáticos e desenvolvimento de exercícios. Assim procuram se organizarem da melhor forma possível para atender a todos os alunos, utilizando de variadas técnicas e metodologias dando ênfase nas atividades de escrita no quadro, nos livros didáticos e atividades impressas/cópias. Observamos que o uso de atividades impressas são frequentes nas salas multisseriadas como relata a P3.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Nós temos xerox todo dia, só agora que a máquina quebrou, deu pau. Mas a gente tem esse apoio do xerox, três folhas por dia, três para primeiro ano e três para o segundo ano, às vezes eu uso as três às vezes eu não uso, eu uso bastante livros, tem dias que foco mais no quadro, mais eu gosto de usar como recurso as folhas porque enquanto eu dou para o primeiro, eu vou com o segundo para o quadro, ou às vezes um tá com o livro e o outro tá no quadro então para me ajudar neste intervalo eu uso bastante, mas eu uso mais com o primeiro justamente neste sentido. (P3)

Nesse contexto, a professora afirma, ainda, que as cópias também têm a função de ocupar o tempo daqueles alunos que vão terminando as atividades, de modo que não atrapalhe os alunos que demandam maior tempo para desenvolver as atividades. Diante das lacunas existentes nas escolas multisseriadas como já relatado em outros momentos dessa pesquisa, ressaltamos a importância da disponibilidade de materiais pedagógicos como impressora e folhas disponíveis aos professores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Perguntamos às professoras sobre os aspectos que dificultam a prática pedagógica na sala multisseriada. De acordo com a P1, P2 e P3 o fato de ser multisseriada já consideram ser um fator que dificulta a ação pedagógica, outros aspectos relatados pelas professoras estão relacionados às condições de trabalho, assim como as conversas que surgem ao longo da aula, principalmente, enquanto a professora atende uma turma a outra está conversando ou mesmo quando alguns alunos terminam as atividades primeiro que os outros. A P3, também questiona o pequeno espaço/tamanho que tem a sala de aula para dividir entre 14 alunos do 1º e 2º ano, monitora e professora. A partir disso, inferimos o motivo do estresse, do barulho/ converseiro relatado, principalmente pela P3.

Neste contexto, Hage (2005) destaca que estudar em condições adversas não incita o professor e os alunos a permanecerem na escola ou sentirem prazer de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais a marca de escolarização empobrecida que tem sido oferecida no espaço rural, e impulsionando as populações do campo a buscarem o meio urbano para continuarem os estudos e até mesmo desistir dos estudos.

Dentre as dificuldades enfrentadas pelas professoras destaca-se a fala de uma das professoras quando relata as *cobranças que o professorado sofre*, “*nós professores sofremos ao ser cobrados, não ter tempo de cumprir planejamento, a gente acaba como*

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



se tivesse despejando muita coisa pra criança, não entendem que o tempo do aluno x não é o tempo do aluno y, então isso vai acontecendo também que alguns vai ficando defasado né”.(P1)

As professoras disseram sentir-se pressionadas pelo fato de ter que cumprir encaminhamentos padronizados no que se refere ao planejamento. Em face do acúmulo de tarefas, como também pela dificuldade de alfabetizar, os professores têm pouca oportunidade de realizar o atendimento aos estudantes que apresentam maiores dificuldades, bem como se (in)formar para lidar com as dificuldades da sala de aula. De acordo com Moraes et al. (2015), essa situação se torna problemática, porque os professores se sentem “pressionados pelas Secretarias de Educação a aprová-los no final do ano letivo, como forma de relativizar as alarmantes taxas de repetência e não correr o risco de reduzir os recursos financeiros para a educação” (MORAES et al.,2015,p. 29).Estes são dilemas enfrentados na e pela escola que envolve a aprendizagem do aluno e que requerem um repensar no processo pedagógico, a fim de soluções cabíveis diante de cada especificidade.

Considerações finais

Este trabalho objetivou analisar a prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em salas multisseriadas na área rural do município de Indaiabira/MG. As salas multisseriadas agrupam em uma única sala de aula, crianças de idade, níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem diferente, o que requer, por parte dos professores compreenderem que o conteúdo a ser aplicado deve ser o mesmo, porém a forma de repassar este conteúdo, a didática, deve ser diferenciada no encaminhar das atividades, de acordo com o nível de aprendizagem,visando uma prática social transformadora.

Notamos a partir da fala das professoras entrevistadas que as condições que as escolas se encontram interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho docente e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o que compromete o desenvolvimento do processo educativo como um todo. Desse modo, não há de se perpetuar o discurso, de que o agrupamento escolar multisseriado por si constitui impedimento de que a

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



aprendizagem ocorra, pois, como vimos, existem outros fatores que são negados e influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, são necessários investimentos financeiros para reformar, construir e equipar as escolas, além de ações fortalecidas de formação continuada adequada e permanente aos professores.

No que se refere à prática das professoras, ainda que as professoras têm se esforçado para dar o melhor de si para o desenvolvimento cognitivo e humano dos alunos, as propostas educacionais que se materializam na sala de aula têm um currículo desconectado com a prática social, se encontra falha, com esvaziamento teórico-prático de modo a atender as necessidades básicas e imediatas de leitura e de escrita, resultando em um saber fragmentado. Práticas que dificilmente levem os alunos a pensar e desenvolver suas capacidades, apreender a realidade e interferir nela. Para tanto, as professoras necessitam de um conjunto de fundamentos que alicercem o trabalho educativo, uma visão crítica sobre fatos, no intuito de desmistificar a realidade e orientar o agir docente.

Diante disso, a formação contínua, teórico-prática das professoras entrevistadas, é sem dúvida um grande desafio a ser vencido. Pode-se dizer que o trabalho docente na escola multisseriada é dotado de possibilidades e limites para a prática pedagógica, assim como é intensificado e, ainda precarizado. Contudo, essas escolas ainda são o recurso existente nas regiões mais afastadas do campo brasileiro, como é o caso de Indaiabira. Nesta perspectiva, encerramos essas considerações com o desejo de ter contribuído com os estudos acerca da multissérie e que este trabalho, também possa despertar novos olhares sobre a prática docente nessas escolas multisseriadas.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. **Censo Demográfico 2017**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/indaiabira/panorama>. Acesso em: 21 ago. 2019.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



FÉRRI, Cássia. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse? 1994. Mestrado em Educação- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1994.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará (Org.). 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Brasília, 2012. p. 06-18.

NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos**: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos- SP, 2018.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues de. **O direito à educação e sua efetivação no campo**: um estudo das crianças de zero a cinco anos da comunidade de Muselo, Indaiabira- MG. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos- SP, 2018.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues de. **Educação no meio rural**: a prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira-MG. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos- São Paulo, 2021.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **Escolas Multisseriadas**: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 82, jan/mar, 2014, p. 57-88. Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534053004>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais-MG. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**.- 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



EIXO TEMÁTICO: 7. Educação no campo: teorias e práticas pedagógicas

EDUCAÇÃO NO CAMPO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PÓS-PANDEMIA

Fábio Fernandes Villela, Sociólogo, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, e-mail: fabio.villela@unesp.br

RESUMO

Neste texto apresentamos alguns resultados da pesquisa intitulada: “Cultura ambiental na educação do campo: paisagem, história e saberes tradicionais do território caipira”, onde foi possível pesquisar a cultura ambiental do noroeste paulista – SP. O texto aborda uma das metodologias utilizadas no projeto, qual seja, a cromatografia de Pfeiffer. O projeto teve por 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.

Palavras-chave: Educação no Campo, Cromatografia de Pfeiffer, Redesenho Ambiental.

INTRODUÇÃO

Diversos autores previram que o impacto dos problemas ambientais na saúde do ser humano e na manutenção da vida no planeta Terra haveria de chegar a uma “Sobrecarga” (Cf. Earth Overshoot, 2020). Denunciaram a dinâmica do sistema contemporâneo da seguinte maneira: “terricídio” (Marcuse, 1973), “não verás país nenhum” (Brandão, 1981), “a grande pobre Mãe Terra” (Boff, 2019 e 1993), “progresso destrutivo” (Löwy, 2005), “metabolismo socioecológico” (Clark e Foster, 2006), “cultura ambiental” (Villela, 2016a), “saúde no solo” (Pinheiro, 2018), etc. Tais autores apontaram para a tendência ilimitada da produção pela produção e a contradição entre o caráter limitado dos recursos da Terra e a disposição de se levar as relações capitalistas para os quatro cantos do planeta.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



A pandemia do novo Coronavírus ou COVID-19 (Cf. Werneck e Carvalho, 2020) é um novo alerta para a mudança radical que precisa ser feita no modelo “sociometabólico do capital” (Mészáros, 2002). A experimentação dos “limites absolutos do capital” tem um impacto gigantesco sobre o meio ambiente, incrementando, na esfera social, (1) a desigualdade entre as classes, (2) a pobreza extrema, (3) a falta de acesso a serviços de saúde e de educação e, na esfera ambiental, (1) a poluição do ar, água e terra, as chuvas ácidas, (2) o aquecimento global e as mudanças climáticas, entre outros problemas ambientais (Cf. Mészáros, 2002).

Diante do problema da sobrevivência humana em escala planetária, se estabelece o desafio de repensar novas relações de produção, discutir temas relacionados à ecologia, agroecologia, cooperação agrícola, dentre outros, como forma de resistência e construção de uma nova realidade societária. (Cf. Foster, 2005). Nesse sentido, apresentamos alguns resultados da pesquisa intitulada: “Cultura ambiental na educação do campo: paisagem, história e saberes tradicionais do território caipira”, realizada entre 2016 e 2019 (Cf. Villela, 2016a), onde foi possível pesquisar a cultura ambiental do noroeste paulista – SP. A seguir iremos abordar uma das metodologias utilizadas no projeto, qual seja, a cromatografia de Pfeiffer. O projeto teve por 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.

A CROMATOLOGRAFIA DE PFEIFFER COMO POSSIBILIDADE DE (RE)DESENHO AMBIENTAL

Do ponto de vista teórico-metodológico, este projeto fundamenta-se em 4 eixos principais, quais sejam: (1) Cultura Ambiental; (2) Projetos de Trabalho; (3) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e (4) Novas Tecnologias Aplicadas à Educação. Uma das motivações desta pesquisa é a necessidade de compreender a “cultura ambiental” dos indivíduos e grupos comunitários do noroeste paulista – SP, tendo como possibilidade de desenvolvimento sustentável. As relações entre homem-sociedade-natureza condicionam e são condicionados pela “cultura ambiental”, da qual se deve partir para compreender a consciência dos indivíduos e grupos comunitários. As mudanças de atitudes só podem ser

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



alcançadas com uma cuidadosa investigação da “cultura ambiental” das comunidades, alicerçada em uma estratégia formativa ambientalista (Cf. Villela, 2016a).

Do ponto de vista metodológico, optou-se pelas possibilidades do trabalho com projetos, devido à riqueza de material acumulado sobre comunidades rurais (Cf. MST, 2019). 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 1998). Dessa forma, as metodologias de trabalho com projeto permitem maior flexibilidade de estratégias ao professor e maior liberdade ao educando, viabilizando uma aprendizagem que de fato corresponda às reais necessidades da comunidade.

No final dos anos 90, ao questionar as práticas pedagógicas que vêm norteando a docência, no campo de debate das concepções dialéticas de educação, com fortes afinidades com a psicologia histórico-cultural, Gasparin (2002) propôs ao educador um modo de ensinar e de aprender, interligando a prática social do aluno com a teoria, no intuito de possibilitar uma formação docente e que, na medida do possível, responda às necessidades dos discentes. O pedagogo defende uma prática de pesquisa e ação fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, procurando apontar as contribuições do método dialético na elaboração e execução de projetos de trabalho. O processo didático, proposto por Gasparin (2002), foi elaborado a partir de Saviani (2012). Para um exemplo prático dessa proposta, sugerimos a leitura de Villela (2018).

Aliado a essa metodologia, foi utilizada a experiência de EJA desenvolvida no âmbito do “Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos” (doravante, Peja - Unesp). O Peja - Unesp foi criado na Unesp no ano de 2000, na época, vinculado ao Programa Unesp de Integração Social Comunitária, da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX, com 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”. Atualmente, o Peja é desenvolvido em oito campus da Unesp (Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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 (Cf. Villela, 2016b e Villela et al., 2007).

Somado a essas duas experiências metodológicas (Projetos de Trabalho e EJA), foi utilizada a desenvolvida em Villela (2014), especificamente o projeto: Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural. Essa ferramenta foi desenvolvida 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. O projeto 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. A comunidade se relaciona através dos conteúdos, possibilitando a transmissão de informação, fazendo da web um espaço de leitura, escrita, participação e reflexão.

O blog de aula, por exemplo, foi utilizado como uma ferramenta do Peja - Rio Preto em um dos trabalhos desenvolvidos no Centro de Convivência do Idoso, doravante CCI. No Peja – Rio Preto do CCI, o foco central foi o desenvolvimento de práticas de letramento/escrita no contexto da tecnologia digital (Cf. Komesu; Tenani, 2010). Nesse sentido, os jovens, adultos e idosos puderam adquirir conhecimentos básicos de informática (*word, internet, facebook, blogs, etc.*).^{XXIII} Além do desenvolvimento de práticas de letramento/escrita em contexto da tecnologia digital, os objetivos do Peja - Unesp são: preparar os alunos para ler e escrever na Língua Materna (LM); empregar, com discernimento, o sistema de numeração decimal e as operações fundamentais na resolução de problemas do dia-a-dia; conhecer os direitos, deveres e leis que regem o mundo do trabalho; desenvolver noções de saúde física, psicológica e mental; discutir questões relativas à preservação do meio ambiente. O trabalho do Peja – Rio Preto no

^{XXIII} Para o desenvolvimento das temáticas relacionadas ao internetês, o projeto contou com a colaboração das professoras Dras. Fabiana Komesu e Luciani Tenani, ambas do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários.

CCI configura-se como uma parceria entre a Unesp e a Secretaria Municipal de Assistência Social de Rio Preto^{XXIV} e tem por objetivos gerais inserir a população da terceira idade^{XXV}, no processo de inclusão digital, considerando as necessidades impostas por uma sociedade tecnológica. Passamos aos resultados e a discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diversos cursos de extensão foram organizados entre 2016 e 2019^{XXVI}, quando foram experimentados os processos descritos anteriormente. Os cursos atenderam aos alunos do Ibilce/Unesp e a comunidade em geral, que desejavam adquirir formação específica na área de educação do campo, especialmente para desenvolver trabalhos e/ou pesquisas com a interface agroecologia, agrofloresta e saúde no solo. Alguns tópicos do curso foram: 1. Cultura Ambiental (Cf. Villela, 2016a); 2. Saúde no Solo (Blanco, 2020, 2017 e 2013); Agroflorestas (Costa et al., 2014) e 3. Agricultura Sustentável (Nagai e Kishimoto, 2008). Uma primeira elaboração dos resultados desta discussão pode ser recuperada em Villela (2018).

Dentre as diversas “práxis” desse processo educativo, destacamos a elaboração da “Cromatografia de Pfeiffer”, utilizada para o diagnóstico do estado de saúde do solo (Cf. Blanco, 2017). Recuperamos essa metodologia agora como possibilidade de (re)desenho ambiental no pós-pandemia. Para um aprofundamento da ideia de desenho ambiental recomendamos a leitura de Pérez-Rubio (1994 e 2003) e Villela (2016a). Cromatografia, do grego *croma*, significa “cor” e *grafein*, “escrever”. É o termo coletivo para um conjunto de técnicas laboratoriais para a separação de misturas. A cromatografia foi inventada pelo biólogo italiano, filho de imigrantes russos, Tswett em 1910 e tornou-se um segmento

^{XXIV} Essa parceria foi firmada por meio de “termo aditivo” ao convênio em vigor entre a Unesp e a Prefeitura Municipal de Rio Preto, desenvolvido por meio da equipe do Peja – Rio Preto, a partir de 2013.

^{XXV} A população é cadastrada no Centro de Referência da Assistência Social (CRASS) para ser selecionada para frequentar o CCI – Rio Preto, localizado na Av. Philadelpho Manoel Gouveia Neto, 785, Vila Novaes, zona norte da cidade.

^{XXVI} Conforme exposto no início do texto, a pandemia do novo Coronavírus ou COVID-19 afetou sobremaneira a continuidade das atividades dessas iniciativas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



sofisticado da ciência do solo (BLANCO, 2017). O autor nos mostra como elaborar a cromatografia:

O que é um croma? É muito mais que uma análise bioquímica do solo. É um holograma (cada parte contém a informação do todo) dos efeitos do Sol nos ciclos biogeoquímicos metabolizados no solo vivo. Sua harmonia circular (auréola) indica a quantidade de carbono no solo e a glória (fenômeno óptico) da integração à biodiversidade e vida do solo como em um caleidoscópio. Quanto maior a harmonia, maior e constante é a transformação e fluidez de energia, sem perdas neste solo analisado. No microcosmo do cromatograma vemos a luta entre fusão e a gravidade, onde a vida (fusão) é a animação dos minerais, uma força contra a gravidade, conforme Vernadsky. Quanto mais simples e sem vida, as substâncias permanecem mais próximas ao centro gravitacional do cromatograma (caso dos metais/minerais). Quanto mais complexas e vitais as substâncias, mais próximas à superfície ou borda de fusão do cromatograma (BLANCO, 2017).

Conforme Blanco (2017), o cromatograma é uma análise de solo integral, que permite o diagnóstico e acompanha seu tratamento de forma auto-interpretativa, feita pelo próprio agricultor(a). A análise mais precisa e segura nos seres vivos é a genômica (DNA). A cromatografia de Pfeiffer é mais sofisticada, pois além da identificação do DNA incorpora a proteômica, expressão das proteínas dos genes, conforme o ambiente. De forma rápida, fácil e barata permite a leitura pelo próprio agricultor(a) da situação de seu solo, através do tempo-espaço da mesma forma que um pai acompanha o crescimento, desenvolvimento, estado de saúde física e mental do filho, com capacidade de intervenção, quando for necessário (BLANCO, 2017).

O que se busca em um cromatograma? Para Branco (2017), busca-se a leitura da vida, da qualidade de vida do solo, em determinado momento. Isto é facilmente visualizado em um cromatograma, através da harmonia de cores e desenho entre todos os diferentes componentes mineral, orgânico, energético, eletromagnético do solo. Assim é possível saber se um determinado mineral está em harmonia com a matéria orgânica, pH, biodiversidade de microrganismos ou grau de oxidação/redução de enzimas, vitaminas e proteínas e como se pode alterar positivamente a situação encontrada para alcançar esta meta (BLANCO, 2017).

Cabe lembrar, segundo o autor, que a análise vai depender do aprendizado empírico da natureza de quem o está realizando, o próprio agricultor e sua família. O cromatograma é uma tomografia do solo e planta que permite saber: (1) qual o manejo do

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



conteúdo de água do solo e (2) qual o manejo dos minerais, plantas adventícias e outras. Ou seja, permite o diagnóstico perfeito da saúde do solo e a avaliação da qualidade dos alimentos nele produzidos (BLANCO, 2017).

A seguir, na Figura 1, apresentamos uma comparação entre cromas de milho crioulo e transgênico. No sentido horário, (1) espigas de milho crioulo e transgênico; (2) milho crioulo, com preparo mínimo do solo com calagem, farinha de rocha e aplicado biofertilizantes durante seu desenvolvimento, além da utilização do sistema de Milpa (consórcio de milho, feijão-de-corda e abóbora); (3) a mesma semente do milho crioulo anterior, cultivada pelo produtor Aguinaldo (São Pedro/SP). O sistema de produção utilizado foi o convencional.

Segundo Naves (2020), o produtor suspeita que o milho foi contaminado com pólen de milho transgênico. Os “Cromas” na Figura 1, a seguir, nos revelam essa possibilidade: (4) contraprova, do mesmo Croma anterior; (5) milho transgênico, identificado como 2B63PW; (6) milho fresco convencional de Mercado. Nestes Cromatogramas de cereais, fica evidente a diferença de um milho crioulo comparado ao milho transgênico: as conexões do DNA: citosina, guanina, adenosina, parece que são “falhadas”; comprovando que a indústria alterou a proteína do milho, conforme Naves (2020). Sobre os malefícios à saúde do milho transgênico consultar Villela (2014).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Figura 1 - Cromas de Milho Crioulo e Transgênico
Fonte: Blanco (2020).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Os cursos de extensão, realizados entre 2016 e 2019, foram momentos do desenvolvimento dos projetos de trabalho, baseado na didática da pedagogia histórico-crítica, proposta por Gasparin (2002). Segundo essa perspectiva teórico-metodológica, o ponto de partida diz respeito ao nível de desenvolvimento real do educando, 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 seguir analisamos a escrita dos participantes dos cursos.

A escrita de participantes dos cursos, nos anos de 2016 a 2019, 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, 2014). Trata-se da manifestação do aperfeiçoamento intelectual dos participantes, os quais, de forma contínua, se desafiam dialeticamente a transformar a contradição existente entre o velho (prática social inicial) e o novo (prática social final), conforme Gasparin (2002). 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 dos participantes dos cursos (transcrita exatamente como no original).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



Participante F. 17/07/03 13:22

O curso Território Caipira promovido pela Unesp é uma riqueza inestimável para o conhecimento. No módulo 1, ficou frisado a importância e a prática de elaboração dos fermentados: kobashi, biofertilizante, silo de microrganismos, EM.

Essas práticas mostraram o quanto é fácil para o produtor agroecológico ser independente de insumos químicos, sem contar a saúde completa que irá disponibilizar para seu solo, para o plantio e também para seus animais.

Palestras e explicações maravilhosas dos fundamentos da agroecologia, feitas pelo mentor Oliver, fundamentam as práticas desenvolvidas de maneira divina.

Sem contar a explanação riquíssima dada pelo prof Fábio, sobre a riqueza sócio/histórico/cultural das mulheres do campo.

Enfim, tudo lindo e maravilhoso, de estrondoso valor para nossa consciência agroecológica, fazendo que nos finquemos o pé com toda força nessa atitude de preservarmos a saúde do solo.

Participante F. 17/07/03 18:18

No módulo 2 do curso Saúde de Solo aprendemos muita coisa maravilhosa: caldas quentes e frias, fosfito, biochar.

Como sempre, são receitas muito simples e baratas que podem levar a uma produção agroecológica eficiente e saudável.

A prática da cromatografia com certeza elevou o nível do curso mais ainda, mostrando, com simplicidade e arte, como desenhar a sanidade do solo e também dos alimentos.

Cursos como este devem ser uma constante em nossa região e em todo mundo, pois esclarece bem o dever de conscientização que temos para com o solo, pai e mãe de todos os seres vivos.

” SOLO SADIO, POVO SADIO. SOLO DOENTE, POVO DOENTE”

Participante L. 17/07/12 13:58

Nesta segunda parte do Curso Território Caipira – Saúde do Solo, exploramos de maneira prática a Cromatografia de Pfeiffer (ou cromatografia circular) que permite ao agricultor ter autonomia com uma visão integral do solo da propriedade, analisando também a evolução do manejo agroecológico que esteja fazendo, acompanhando as sucessivas etapas com aferição dos resultados e progressos.

As Caldas Minerais preparadas tem dupla função. Agem para nutrir e também, em casos emergenciais, podem ter ação nos sintomas/vetores das doenças.

Elas permitem autossuficiência em relação à indústria já que a maioria dos insumos são de fácil acesso e outros podem vir da propriedade ou da região.

O uso conjunto das técnicas aprendidas podem dar ao agricultor um grande empoderamento já que o solo revitalizado e remineralizado certamente retribuirá com alimentos saudáveis, geobiodiversos, nutritivos e abundantes.

Participante M. 17/07/04 14:06

Nesse segundo módulo de práticas, nós tivemos muita troca de informação e conhecimento sobre o que é solo vivo e energia. Entramos no fluxo dos sinais e da leitura desses sinais, para intervir de maneira a respeitar os processos de transformação e ciclos biológicos. Usando as receitas de caldas e compostos minerais, cozinhamos e alimentamos a terra, para o controle, reequilíbrio e saúde das culturas e do solo. O manejo, coleta, observação da matéria em transformação ou estagnada, foi fixada, documentada no tempo/espaço do papel cortado em círculo. Cromatografia, ponto de partida e leitura para futuras ações e avaliações das práticas empregadas.

A porta foi aberta para a formação de uma rede de trocas de conhecimento e experiências. Gratidão.

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.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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.

Quadro 1 - Postagens dos participantes dos cursos de extensão (2016-2019)

Fonte: Villela (2014).

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 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.

CONCLUSÃO

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 no 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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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; (5) desenvolvimento prático da ideia de “cultura ambiental”, proposta por Salinas (1988), entre outros, possibilitando novos desenhos ambientais para *Nuestra América*, conforme Pérez-Rubio (2003).

Por fim, cabe destacar: (6) a contribuição para a produção e sistematização de metodologias inovadoras de EJA, na educação do campo; e (7) o aprimoramento de teorias pedagógicas e experiências educativas, no que diz respeito às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e outras ferramentas tecnológicas na educação no campo. O projeto foi desenvolvido em um espaço de EJA, conforme Brasil (2000), onde esse ambiente engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. No ambiente de EJA, as situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica a ser desenvolvida. Para tanto, o desafio da EJA é integrar em sua organização curricular o trabalho e a elevação de escolaridade. A partir dessas ideias, o “arco ocupacional” trabalhado foi a produção rural familiar e a qualificação social e profissional. O resultado desse trabalho 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 no território caipira.

REFÊRENCIAS

BLANCO, O. H. N. Cromatografia de solo (Kolisko-Pfeiffer): diagnóstico do estado de saúde no solo e alimentos. **Flickr website de hospedagem**. Net, Araçatuba-SP, 2020. Disponível em: < <https://www.flickr.com/photos/raearacatuba/albums> >. Acesso em: 30 de junho de 2020.

_____. Práticas da agricultura orgânica: saber e fazer em mãos camponesas. Curso de extensão presencial. Território caipira: saúde no solo. **SlideShare website para**

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



compartilhamento de documentos. Net, Araçatuba-SP, 2017. Disponível: < <https://pt.slideshare.net/OliverBlanco01/territorio-caipira-curso-sade-no-solo-jun-jul-2017> >. Acesso: 30 jun. 2020.

_____. Milho crioulo “Cunha”. Blanco agricultura: consultoria e acompanhamento técnico para o envolvimento dialógico da agricultura orgânica no Brasil. **Blogger website para edição e gerenciamento de blogs.** Net, Araçatuba-SP, 2013. Disponível em: < <http://oextensionista.blogspot.com.br/2013/05/milho-crioulo-cunha.html#.V16-hr9yzQ9> >. Acesso: 30 jun. 2020.

BOFF, L. Às agressões, como nos responde a Mãe Terra. **Website pessoal.** Net, Petrópolis-RJ, 2019. Disponível: < <https://leonardoboff.org/2019/08/15/as-agressoes-como-nos-responde-a-mae-terra/> >. Acesso em 2 de jul. 2020.

_____. **Ecologia, mundialização e espiritualidade:** a emergência de um novo paradigma. São Paulo: Ática, 1993.

BRANDÃO, I. de L. **Não verás país nenhum:** memorial descritivo. Rio de Janeiro: Codecri, 1984.

COSTA, F. M. P. da; OLIVEIRA, T. H.; IRINEU, N. S. O. Sistemas agroflorestais: um olhar sobre o caso da Fazenda Elo Florestal. **Cadernos de Agroecologia**, [S.l.], v. 9, n. 3, dez. 2014. Disponível em: < <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/15945> >. Acesso em: 29 jun. 2020.

EARTH OVERSHOOT. Earth Overshoot Day. **Website corporativo.** Net, Oakland-CA, 2020. Disponível em: < <https://www.overshootday.org/> >. Acesso em: 30 de junho de 2020.

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

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

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KOMESU, F. C.; TENANI, L. E. Práticas de letramento/escrita em contexto da tecnologia digital. **Eutomia** (Recife), v. 1, p. 1-15, 2010.

LÖWY, M. **Ecologia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 125).

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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



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

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

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 35 coisas que você precisa saber sobre o MST. **Website corporativo**. Net, Brasília-DF, 2020. Disponível: < <https://mst.org.br/2019/01/18/35-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-mst/> >. Acesso em 30 jun. 2020.

NAGAI, K.; KISHIMOTO, A. Manejo do solo e adubação: equilíbrio nutricional, melhoramento do solo e saúde da planta. **Instituto de Pesquisas Técnicas e Difusões Agropecuárias da JATAK**. Net, Guataparã-SP, 2008. Disponível: < <https://docplayer.com.br/22014519-Manejo-do-solo-e-adubacao-equilibrio-nutricional-melhoramento-do-solo-kunio-nagai-akira-kishimoto.html> >. Acesso: 3 jul. 2020.

PÉREZ-RUBIO, C.V. el diseño ambiental en nuestra américa: colonización o liberación. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América**. México, v. 11, n. 41, 2003. p. 54-57.

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

PINHEIRO, S. **Agroecologia 7.0**: bombeiro agroecológico, farinhas de rochas, biofertilizantes, biochar, agrohombopatia e sideróforos. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade/UFRGS/Fundação Juquira Candiru Satyagraha/Plataforma Catarse, 2018.

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

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

_____. de la arquitectura y el urbanismo a la cultura ambiental. Guayaquil: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Guayaquil, 1988.

VILLELA, F. F. Trabalho, história e saberes tradicionais no território caipira: fundamentos e possibilidades na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 29, Ano 16, p. 63-80, jan./jun., 2018. Disponível: < <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3888> >. Acesso em: 2 jul. 2020.

_____. 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 2 jul. 2020.

_____. 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

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL E V SEMINÁRIO NACIONAL

DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO

“GEPEC/UFSCAR: 12 ANOS DE LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA E GRATUITA NO CAMPO”

19 A 21 DE OUTUBRO DE 2022



— 15, 2016b. Disponível em: <
<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/862/307>>.
Acesso em 3 jul. 2020.

_____. Blog de aula centro virtual de estudos e culturas do mundo rural. **Projeto de Extensão Universitária**. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex/Unesp. Net, São José do Rio Preto – SP, 2014. Disponível em: < <http://www.cecmundorural.com.br/> >. Acesso em 27 fev. 2015.

_____. **a escola da justiça global**. 2009-2010. Supervisão: Prof^a. Dr^a. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____ et al. O Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos – PEJA-UNESP. **Projeto de Extensão Universitária**. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex/Unesp, 2007. Net, São José do Rio Preto – SP, Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FiHsDxnsO7Y> >. Acesso em 3 jul. 2020.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, e00068820, abr. 2020. Disponível em: < <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-crise-sanitaria-anunciada> >. Acesso em: 30 jun. 2020.