

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA:

OS SABERES DOCENTES E SUAS EPISTEMOLOGIAS



*Liziany Muller | Ivanio Folmer | Carmen Rejane Flores |
César De David | Marcelo Cervo Chelotti*
Organizadores

ARCO
EDITORES

EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA:

OS SABERES DOCENTES E SUAS EPISTEMOLOGIAS



*Liziany Muller | Ivanio Folmer | Carmen Rejane Flores |
César De David | Marcelo Cervo Chelotti
Organizadores*

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliane de Freitas Leite

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty -UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -UFSM

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação do campo e escola [livro eletrônico] : os
saberes docentes e suas epistemologias /
organização Liziany Muller... [et al.]. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Ivanio Folmer, Carmen Rejane
Flores, César De David, Marcelo Cervo Chelotti.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-287-5

1. Educação rural - Brasil 2. Escolas rurais
3. Políticas públicas I. Muller, Liziany. II. Folmer,
Ivanio. III. Flores, Carmen Rejane. IV. David, César
De. V. Chelotti, Marcelo Cervo.

24-212059

CDD-370.91734

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação do campo 370.91734

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-287-5

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO



Fonte: freepik

O girassol é uma planta que simboliza diversos valores e conceitos que se alinham perfeitamente com a proposta da educação do campo. Conhecido por sua capacidade de se orientar em direção ao sol, o girassol representa a busca constante por luz, conhecimento e crescimento. Assim como o girassol, a educação do campo busca orientar os indivíduos em direção a um futuro mais brilhante, proporcionando ferramentas e conhecimentos que permitem seu desenvolvimento integral.

Além disso, o girassol é um símbolo de resiliência e adaptabilidade. Ele cresce em diversos tipos de solo e ambientes, refletindo a diversidade e a riqueza das comunidades rurais. Da mesma forma, a educação do campo valoriza e integra os diferentes saberes e experiências dos sujeitos do campo, respeitando suas particularidades e promovendo uma educação inclusiva e contextualizada.

A educação do campo, entendida como um direito fundamental, vai além da simples oferta de vagas escolares em áreas rurais. Ela representa um compromisso com a transformação social, econômica e cultural das comunidades que vivem e trabalham no campo. Este e-book, “Educação do Campo e Escola:

Os Saberes Docentes e suas Epistemologias”, pretende ser um recurso valioso para educadores, pesquisadores, gestores e todos aqueles interessados em compreender e promover a educação no meio rural.

A educação do campo é um conceito que se desenvolveu nas últimas décadas em resposta às necessidades específicas das populações rurais. Diferente do que muitos imaginam, não se trata apenas de levar a estrutura escolar tradicional para o campo, mas de adaptar o processo educativo às realidades, vivências e culturas desses locais.

A partir dessa perspectiva, a educação do campo busca valorizar os saberes locais, promover a inclusão e a justiça social, e fortalecer a identidade dos sujeitos do campo. É uma educação contextualizada, que reconhece e respeita as especificidades do meio rural, suas tradições, modos de vida e conhecimentos, integrando-os ao currículo escolar de forma crítica e reflexiva.

A educação desempenha um papel central no desenvolvimento das comunidades rurais, sendo um dos principais motores para a transformação social e econômica. Primeiramente, a educação de qualidade no campo contribui para a redução das desigualdades, proporcionando às populações rurais as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional que as oferecidas nas áreas urbanas.

Além disso, a educação do campo tem a capacidade de empoderar os sujeitos, possibilitando que eles se tornem agentes de transformação em suas próprias comunidades. Ao promover uma educação contextualizada, os indivíduos são incentivados a valorizar e preservar suas culturas e tradições, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimentos e habilidades que lhes permitem inovar e enfrentar os desafios contemporâneos.

Os saberes docentes são fundamentais para a concretização de uma educação do campo de qualidade. Os professores que atuam no meio rural precisam não apenas de formação pedagógica, mas também de uma compreensão profunda das realidades locais e das epistemologias que emergem do campo. Isso

significa reconhecer a legitimidade dos saberes populares, dos conhecimentos tradicionais e das práticas culturais que caracterizam as comunidades rurais.

As epistemologias do campo englobam uma diversidade de conhecimentos que são muitas vezes marginalizados pelo sistema educacional tradicional. Esses conhecimentos incluem saberes sobre a agricultura, técnicas de manejo sustentável, medicinas tradicionais, histórias orais, e práticas comunitárias, entre outros. Para que a educação do campo seja efetiva, é essencial que os docentes estejam preparados para integrar esses saberes ao processo educativo, promovendo uma educação dialógica e participativa.

A formação continuada dos professores, a troca de experiências entre educadores e a produção de materiais didáticos contextualizados são algumas das estratégias para fortalecer os saberes docentes no campo. Além disso, é fundamental que as políticas públicas de educação reconheçam e apoiem essas iniciativas, garantindo recursos e condições adequadas para o desenvolvimento de uma educação do campo inclusiva e de qualidade.

Este e-book é uma contribuição para o debate e a prática da educação no campo, oferecendo reflexões teóricas, experiências práticas e propostas pedagógicas que buscam fortalecer a educação rural no Brasil. Ao longo dos capítulos, esperamos proporcionar uma compreensão mais ampla e profunda das complexidades e potencialidades da educação do campo, valorizando os saberes docentes e suas epistemologias.

Convidamos os leitores a mergulharem nessas reflexões, a se engajarem nas discussões e a se inspirarem para atuar de maneira transformadora nas comunidades rurais. Acreditamos que, por meio de uma educação contextualizada e inclusiva, é possível construir um futuro mais justo, equitativo e sustentável para todos os habitantes do campo.

Boa leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A Urbanização no Campo: O Consumo de Bens e Valores Urbanos pelos Trabalhadores Rurais.....11

Atila Barros

Ecléa Pêrsigo Moraes

doi: 10.48209/978-65-5417-287-0

CAPÍTULO 2

Escolas do Campo fechadas no distrito de Boca do Monte: Relatos do passado para nossa história.....32

Elisandra da Silva Fraga

doi: 10.48209/978-65-5417-287-1

CAPÍTULO 3

O “Fazer-Se” de E.p. Thompson Como Contribuição à Educação do Campo.....43

Júlio César Medeiros da Silva Pereira

doi: 10.48209/978-65-5417-287-2

CAPÍTULO 4

Educação do Campo: Refletindo à Luz do Marxismo.....56

Priscilla Brito

Maria das Graças Barros

Viviane Sampaio

doi: 10.48209/978-65-5417-287-3

CAPÍTULO 5

Metodologias Direcionadas à Vivência Agrícola: Encaminhamentos Retratos em Questões do Enem.....68

Ana Carolina Neumann Barbiero

doi: 10.48209/978-65-5417-287-4

CAPÍTULO 6

O Viver Rural, o Conhecimento Empírico, Científico e a Força da Mulher no Campo: Um Encontro de Realidades.....84

Douglas Max Stopp

Elisandra da Silva Fraga

Eloiza Helena de Carvalho Bidel

doi: 10.48209/978-65-5417-287-6

CAPÍTULO 7

Uma política pública para alimentação escolar.....102

Jonas José Seminotti

doi: 10.48209/978-65-5417-287-7

CAPÍTULO 8

A Problemática do Calendário Escolar das Escolas do Campo - Estudo de Caso no Município de São Gabriel....122

Dinarte Teixeira Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-287-8

CAPÍTULO 9

O Estudo da Terceirização do Transporte Escolar e a Qualidade da Prestação do Serviço nos Municípios da Região Tocantina-Pa.....139

Beatriz Neves de Sena

Eraldo Sousa do Carmo

doi: 10.48209/978-65-5417-287-9

CAPÍTULO 10

Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo em Movimento: A Luta do MST pela Superação da Negação do Direito à Educação.....155

Dinarte Teixeira Júnior

doi: 10.48209/978-65-5417-287-A

CAPÍTULO 11

**Um Andar pelas Escolas Desterritorializadas – Restinga
Sêca-RS refletindo o que se passa no país.....170**

Altair Groff

Ane Carine Meurer

doi: 10.48209/978-65-5417-287-B

CAPÍTULO 12

**Formação Continuada de Professores das Escolas do
Campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS:
possibilidades e perspectivas.....195**

Denise Ritter

Maria Cristina Rigão Iop

doi: 10.48209/978-65-5417-287-C

CAPÍTULO 13

**Ensino de Ciências da Natureza e Educação do Campo:
Tecnologia Social Articulando Conhecimento.....212**

Gabriela Furlan Carcaioli

Cecilia Costa Guedes

doi: 10.48209/978-65-5417-287-D

CAPÍTULO 14

**A Identidade Territorial de uma Escola do Campo – Um
Estudo na Escola Alcides Maia - Rio Grande/RS 220**

Ana Lucia Furtado Teixeira

Jefferson Marçal da Rocha

doi: 10.48209/978-65-5417-287-E

Sobre os Organizadores.....256

Sobre os autores e as autoras.....261

CAPÍTULO 1

A URBANIZAÇÃO NO CAMPO: O CONSUMO DE BENS E VALORES URBANOS PELOS TRABALHADORES RURAIS

Atila Barros

Ecléa Pérsigo Morais

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-0

Introdução

A urbanização não é um fenômeno restrito aos centros urbanos tradicionais; ela também permeia as áreas rurais, transformando não apenas a paisagem física, mas também os modos de vida das comunidades agrárias. Uma das manifestações mais visíveis desse processo é o consumo de bens e valores urbanos por parte dos trabalhadores rurais que residem no campo.

No ano de 1920, o Brasil registrava uma população de 27.500.000 pessoas, com 74 cidades contendo mais de 20 mil habitantes, abrigando um total de 4.552.069 indivíduos, o que representava 17,0% da população total. No entanto, a concentração populacional urbana era marcante, com 58,3% dessas cidades localizadas na região Sudeste, especificamente em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e no Distrito Federal.

A partir das décadas de 1930 e 1940, a urbanização se tornou parte integrante das profundas transformações estruturais da sociedade e da economia brasileira. Ela assumiu uma dimensão estrutural significativa: não apenas o ter-

ritório, mas a própria sociedade brasileira passou a se tornar cada vez mais urbana. Esse “grande ciclo de expansão da urbanização” coincidiu com o “grande ciclo de expansão das migrações internas”. As migrações internas desempenharam um papel crucial ao ligar as mudanças estruturais na sociedade e na economia brasileira à aceleração do processo de urbanização (Brito, et al., 2016).

A urbanização no campo refere-se ao processo pelo qual áreas rurais adquirem características urbanas, seja em termos de infraestrutura, padrões de consumo ou estilo de vida. À medida que a modernização avança, as fronteiras entre urbano e rural tornam-se mais tênues, e os trabalhadores rurais são cada vez mais influenciados pela cultura e pelos padrões de consumo das áreas urbanas.

Transformações Sociais e Econômicas nas Áreas Rurais

A urbanização no campo refere-se ao processo pelo qual áreas rurais adquirem características urbanas, como a expansão de infraestrutura, a proliferação de serviços e o aumento da densidade populacional. Esse fenômeno é impulsionado por uma série de fatores inter-relacionados. Entre eles, estão o êxodo rural, à medida que jovens buscam oportunidades de emprego nas cidades, a melhoria da infraestrutura de transporte que conecta áreas rurais aos centros urbanos e a disseminação da cultura e dos valores urbanos através da mídia e da tecnologia.

O deslocamento populacional do meio rural para o urbano, conhecido como êxodo rural, é um fenômeno histórico no Brasil que persiste até os dias atuais. Segundo os dados do IBGE, nos últimos cinco anos (2019-2023), nesse período, houve uma diminuição na população rural brasileira, passando de 30,8 milhões para 28,8 milhões, representando uma queda de 6,5%. Esta taxa supera a média global de 2,7% para o mesmo intervalo temporal (IBGE, 2022).

A observação desses dados revela disparidades regionais significativas. O êxodo rural demonstrou-se mais acentuado em certas regiões do país do que

em outras. O Nordeste e o Norte, por exemplo, registraram reduções de 8,4% e 7,8%, respectivamente, em sua população rural, enquanto o Sudeste e o Sul apresentaram declínios menores, de 3,2% e 2,9%, respectivamente. Um dos efeitos perceptíveis desse fenômeno é o envelhecimento da população rural. A migração dos jovens para os centros urbanos tem contribuído para um aumento na proporção de indivíduos com 60 anos ou mais no meio rural, que passou de 14,7% em 2019 para 16,2% em 2023 (IBGE, 2023).

Ao longo das últimas duas décadas, a população rural brasileira superou a média mundial em tamanho. Segundo o Banco Mundial (2023), o percentual de habitantes do país que residem em áreas rurais caiu 33,8% entre 2000 e 2022, em comparação com uma queda de 19,2% em todo o mundo.

A população rural do Brasil migrou muito, principalmente entre as décadas de 1950 e 1980. Isso resultou em uma queda significativa de aproximadamente 65% para cerca de 25% da população total que vive no campo no Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É importante destacar que, embora o êxodo tenha diminuído desde então, o fenômeno continua presente tanto no Brasil quanto em todo o mundo. Em termos nacionais, é mais acentuado do que em outros países (Alves, 2011).

Em 2000, cerca de 18,8% da população brasileira vivia em áreas rurais. No entanto, em 2022, esse número caiu para 12,4%. Como mencionado por Teixeira, essa porcentagem já é inferior à de nações como Estados Unidos, Alemanha e França. Por outro lado, a população rural representará 18,5% em 2022 entre os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde se encontram as nações mais desenvolvidas do mundo. Isso é uma queda de 24,4% em 2000. Essa disparidade representa uma queda de 24 por cento, quase 10 pontos percentuais abaixo do que ocorreu no Brasil (OCDE, 2022).

Em termos globais, a parcela da população que vive em áreas rurais diminuiu de 53,3% em 2000 para 43,3% em 2022. Especialmente os mais jovens

são afetados por esse fenômeno, que está relacionado à escassez de oportunidades de trabalho e educação nas áreas rurais.

Quanto à infraestrutura educacional rural, observa-se uma queda no número de estabelecimentos de ensino básico, passando de 79,3 mil para 52,7 mil entre 2010 e 2022. Paralelamente, o número de matrículas também diminuiu, de 4,6 milhões para 3,3 milhões no mesmo período. Além disso, a população apta para o trabalho, compreendida entre 18 e 59 anos, apresentou uma redução de quase 1 milhão de indivíduos de 2012 a 2022. No entanto, o declínio geral da população é mitigado pelo aumento de cerca de 200 mil pessoas na faixa etária idosa, conforme indicado pelo Banco Mundial (2022). As consequências desse êxodo são intrincadas. Incluem desde o declínio na produção agrícola devido à migração da mão de obra qualificada até o aumento da pobreza rural e o abandono de áreas rurais, acarretando impactos ambientais e culturais negativos, além de sobrecarga nos serviços públicos urbanos devido ao aumento do influxo populacional.

Para ilustrar o fenômeno da urbanização, usaremos o município de Teresópolis, localizado na Serra Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Localizado na região serrana do estado, o município de Teresópolis apresenta singularidades educacionais que refletem suas características geográficas e a influência da comunidade local, fortemente ligada às atividades agrícolas e pecuárias. Com raízes profundas na agricultura e pecuária, Teresópolis destaca-se na produção de laticínios, frutas, verduras e flores, abastecendo não apenas sua região, mas também outras partes do estado (EMBRAPA, 2023).

Com uma área total de pouco mais de 770 km², apenas cerca de 8,31% são urbanas, enquanto mais de 91,69% são áreas rurais, compostas por montanhas, florestas de mata atlântica e propriedades rurais. No entanto, o município também enfrenta um grave processo de urbanização sem planejamento adequado de áreas rurais e favelização.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, 24% da população de Teresópolis vivia em favelas (aglomerados subnormais¹), o equivalente a mais de 33 mil pessoas. Isso coloca a cidade como o segundo município com maior índice de favelização no estado do Rio de Janeiro, atrás apenas de Nova Iguaçu (IBGE, 2020).

O processo de favelização em Teresópolis tem origens históricas. Nas décadas de 1950 e 1960, a cidade viveu um período de expansão industrial. Isso atraiu um grande fluxo migratório, principalmente de pessoas das áreas rurais, que buscavam melhores condições de vida. No entanto, a falta de planejamento urbano e a especulação imobiliária dificultaram o acesso a moradia digna para essas pessoas. Como resultado, elas passaram a ocupar áreas marginais e irregulares, dando origem às favelas da cidade.

Outro fator que contribuiu para a favelização em Teresópolis foi a tragédia das chuvas de 1966, que devastou a Baixada Fluminense. Cerca de 100 mil pessoas ficaram desabrigadas e muitas delas migraram para a cidade em busca de abrigo. Desde então, o processo de favelização em Teresópolis se intensificou. A cidade enfrenta uma série de problemas sociais e econômicos, como a desigualdade, a pobreza e o desemprego, que contribuem para a persistência das favelas.

Assim como ocorre em Teresópolis, a urbanização do campo e o êxodo rural desencadeiam uma série de transformações sociais e econômicas. Nas áreas rurais, novos padrões de ocupação do solo surgem à medida que antigas fazendas são convertidas em loteamentos residenciais e áreas comerciais. As comunidades rurais também enfrentam mudanças em suas estruturas sociais e culturais. O influxo de novos residentes, muitas vezes vindos de áreas urbanas, traz consigo diferentes estilos de vida e valores, influenciando a identidade lo-

1 No Brasil, os aglomerados subnormais são também chamados de favelas, cortiços, loteamentos precários, invasões, entre outros. Eles são um grave problema social e ambiental, pois abrigam uma parcela significativa da população urbana, com condições de vida precárias e que estão expostas a diversos riscos (Pretto, 2013).

cal e as tradições. Essa interação entre o urbano e o rural pode levar a conflitos e desafios de integração.

A Perda de Identidade

Marx (2016) afirma que a divisão entre campo e cidade é a divisão mais importante do trabalho, tanto material quanto intelectual. A cidade é vista como o centro do trabalho intelectual, o que significa que a administração, a política, os impostos e outras questões são necessárias. Por fim, requer uma estrutura pública organizada, começando na esfera política. Marx explica o significado da divisão do trabalho, bem como a relação de poder que dá à cidade uma posição dominante no campo. É onde a direção, a administração e a regulamentação ocorrem. É o epicentro do controle ideológico e financeiro, influenciando a moral, religiosa e a consciência social da sociedade.

Henri Lefebvre (1969) segue essa linha de raciocínio e observa que a divisão primordial do trabalho constitui a base dessa divisão entre campo e cidade. Baseado em Marx, o escritor também afirma que a separação do trabalho entre cidade e campo corresponde à separação do trabalho material e intelectual, e, portanto, entre o natural e o espiritual.

Segundo Lefebvre (1999), os campos e as cidades são construções sociais formadas por diferentes interações sociais. Eles produzem realidades diferentes, mas ambas são impulsionadas pela mesma lógica produtiva do modo de produção capitalista. As relações entre as áreas rurais e urbanas, por sua vez, fornecem conteúdo e vitalidade aos modos de vida específicos de cada local (Lefebvre, 1999). Tanto as áreas urbanas quanto as rurais superam as fronteiras espaciais convencionais. As divergências destacam a diversidade das características do desenvolvimento da sociedade. Ainda que o campo seja principalmente rural, não é exclusivamente assim, e as cidades são principalmente urbanas, mas não exclusivamente (Locatel, 2013).

A incorporação de atividades e estratégias de vida que não são inerentes às suas lógicas não significa que os espaços sejam totalmente uniformes. As características que definem cada subespaço são mantidas. A conexão entre campo e cidade se fortalece à medida que suas diferenças são valorizadas, complementando-se pela forte conexão que existe entre elas.

É importante ressaltar que, a urbanização deve ser vista como um processo, pois tanto o campo quanto as cidades são construções sociais, espaços formados por diferentes relações sociais que criam realidades diferentes, mas todas com a mesma lógica produtiva. Só quando o campo é considerado um mundo rural, ou seja, um conjunto complexo de elementos sociais, culturais, econômicos e interpessoais, e não apenas como agrícola, limitado apenas aos aspectos econômicos, é possível falar em urbanização do campo e perda de identidade.

A migração rural-urbana é um enorme fator que contribui para a perda de identidade, pois os jovens deixam suas comunidades de origem em busca de melhores oportunidades de emprego e uma vida mais contemporânea nas cidades. Muitas vezes, isso resulta na redução da população rural e no envelhecimento das comunidades, abandonando uma sensação de perda de continuidade cultural e uma lacuna geracional.

Além disso, a industrialização do campo e a mecanização da agricultura têm diminuído a dependência da mão de obra humana. Como resultado, o trabalho manual e o conhecimento tradicional transmitido de geração em geração estão menos importantes. Isso pode fazer com que as pessoas que vivem em áreas rurais se sintam desconectadas de suas raízes e do modo de vida rural comum. A perda da identidade do homem do campo é fortemente influenciada por mudanças nos padrões de consumo e nas práticas agrícolas. A globalização e a integração dos mercados têm levado à adoção de práticas agrícolas mais industrializadas e orientadas para o mercado, muitas vezes em detrimento de técnicas agrícolas tradicionais e sustentáveis. Isso pode causar uma sensação de perda de controle sobre o próprio meio de subsistência, bem como uma perda de confiança na profissão agrícola.

Motivações por trás do Consumo Urbano no Campo

O consumo de bens e valores urbanos por residentes em áreas rurais tem se tornado uma realidade cada vez mais comum em muitas partes do mundo. Este fenômeno desafia a concepção tradicional de uma clara divisão entre o urbano e o rural, destacando a complexidade das interações sociais e culturais no mundo contemporâneo.

Pode-se dizer que o ‘consumismo’ é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, ‘neutros quanto ao regime’, transformando-os na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação social, além da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de auto-identificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais (Bauman, 2008, p. 41).

Um dos principais impulsionadores do consumo urbano no campo são os fatores sociais, incluindo o desejo de status e prestígio associado ao consumo de bens urbanos. Em muitos casos, o acesso a esses produtos é percebido como um símbolo de sucesso e integração à sociedade moderna. Além disso, a influência dos pares desempenha um papel significativo, com indivíduos sendo motivados a adotar comportamentos de consumo semelhantes aos de suas redes sociais (Dal Bello, 2012).

Aspectos econômicos também desempenham um papel importante nas motivações por trás do consumo urbano no campo. O aumento da disponibilidade de produtos e serviços urbanos em áreas rurais pode ser atribuído ao desenvolvimento econômico e à melhoria da infraestrutura. Além disso, o acesso a crédito e a renda disponível também influenciam as decisões de consumo, permitindo que os residentes em áreas rurais adquiram bens e serviços anteriormente indisponíveis em seus contextos locais.

As áreas rurais, assim como o ambiente urbano, são associadas a funções que enfatizam as características residenciais, produtivas e patrimoniais. É im-

portante lembrar que a realização dessas funções é importante não apenas para a população rural, mas também para os serviços que a população rural oferece à sociedade como um todo. Isso ajuda a entender como o campo e a cidade funcionam juntas, com disparidades e descontinuidades que não significam desequilíbrios, mas sim relações de complementaridade do ponto de vista teórico. As funções recíprocas são alimentadas e trocadas por meio dessas relações (Wanderley, 2009).

A disseminação da cultura urbana através da mídia e da tecnologia exerce uma influência significativa sobre as motivações por trás do consumo urbano no campo. Através da televisão, da internet e das redes sociais, os residentes em áreas rurais são expostos a estilos de vida urbanos e padrões de consumo, que muitas vezes são percebidos como desejáveis e aspiracionais. Como resultado, o consumo de bens e valores urbanos pode ser visto como uma forma de se alinhar com ideais culturais urbanos e se distanciar de estereótipos associados à vida rural.

Transformações Sociais e Econômicas com a Urbanização do Campo

Uma das mudanças mais visíveis com a urbanização do campo é o impacto nas estruturas sociais das comunidades rurais. O influxo de novos residentes, muitas vezes provenientes de áreas urbanas, traz consigo diferentes valores, estilos de vida e formas de organização social. Isso pode levar a uma reconfiguração das relações sociais e familiares, bem como a novas formas de associação e identidade comunitária.

A urbanização do campo também tem implicações significativas para as economias locais. O surgimento de centros urbanos em áreas rurais cria oportunidades de emprego em setores não agrícolas, como serviços, comércio e turismo. Ao mesmo tempo, o aumento da demanda por terra e o desenvolvimento imobiliário podem gerar pressões sobre a agricultura e os meios

de subsistência tradicionais, levando a mudanças na estrutura econômica das comunidades rurais (Wanderley, 2009).

As paisagens culturais das áreas rurais também estão em constante evolução com a urbanização do campo. A influência da cultura urbana, através da mídia, da tecnologia e das migrações, pode levar à homogeneização cultural ou, paradoxalmente, ao ressurgimento de identidades locais e tradições. O patrimônio cultural e os modos de vida tradicionais podem ser valorizados ou ameaçados, dependendo da forma como as comunidades rurais respondem às pressões da urbanização.

A Cultura do Consumismo e suas Implicações nas Estruturas Sociais do Campo

A cultura do consumismo tende a promover a individualização das relações sociais, estimulando a competição e afastamento entre os membros da comunidade. O senso de coesão social e de comunidade, antes características da vida rural, podem ser comprometidos pela ênfase individualista no consumo. Além disso, há uma tendência à homogeneização dos padrões de consumo, ameaçando a diversidade cultural das comunidades rurais. A valorização de produtos industrializados e padronizados pode resultar na perda de costumes, valores e saberes tradicionais, fundamentais para a identidade cultural do campo. Ademais, o processo de consumismo pode precarizar o trabalho e a qualidade de vida no campo. A busca por bens de consumo muitas vezes leva o homem do campo a se endividarem e a aceitarem condições precárias de trabalho, intensificando jornadas laborais e sujeitando-os à exploração por parte de intermediários, aliado à escassez de políticas públicas de apoio à agricultura familiar.

A cultura urbana tem exercido uma influência crescente sobre as áreas rurais, impactando significativamente o modo de vida do homem do campo. Essa influência se desdobra em várias facetas, desde alterações nos padrões de

consumo até a erosão da identidade cultural. Um dos principais efeitos da cultura urbana no campo é o aumento do consumo de produtos industrializados e processados. Através de canais de mídia, o homem do campo é exposto a uma constante propaganda desses produtos, que são apresentados como indicadores de status e felicidade. Isso leva a uma modificação nos hábitos alimentares, com o aumento da ingestão de alimentos ricos em calorias, gorduras e açúcares, e a redução do consumo de alimentos frescos e naturais. Essa transformação está diretamente correlacionada com o aumento das taxas de obesidade, doenças cardíacas e diabetes no meio rural.

A influência da cultura urbana também se faz presente na diluição de costumes e tradições locais. O homem do campo, em contato com a cultura das grandes cidades, tende a abandonar seus valores e costumes tradicionais para adotar um estilo de vida mais urbano. Isso pode resultar na perda da identidade cultural, no enfraquecimento dos laços familiares e comunitários e na subestimação da cultura local. As alterações nos padrões de consumo e nas práticas culturais no campo geram uma série de impactos sociais e ambientais. O aumento do consumo de produtos industrializados contribui para a geração de mais resíduos, exacerbando a poluição do meio ambiente. A diminuição de costumes e tradições locais pode levar à fragilização da identidade cultural e à perda de conhecimentos tradicionais essenciais para a preservação ambiental.

Os resíduos são um dos efeitos ambientais mais perigosos produzidos pela sociedade de consumo. Muitas vezes ignorado pela mentalidade do consumidor, que se concentra apenas no objeto desejado em tempo real, essa é uma ramificação lógica. Devido a isso, a quantidade de embalagem ou material artificial que acompanha o produto consumido é quase insignificante. Assim, um culto ao consumo e à estética é alimentado não apenas pelos próprios produtos consumidos, mas também pelos objetos que os acompanham.

A sociedade de consumo é culpada pela produção de resíduos cujo processamento e reciclagem não são viáveis na modernidade líquida (Bauman,

2001). Os benefícios da produção, do consumo e dos resíduos não são comparáveis na escala global, mesmo com políticas públicas nesse sentido apoiadas por tecnologias de reciclagem sofisticadas. Portanto, abandonar o paradigma do “consumo por consumo” é a única alternativa viável. O único método viável para alcançar essa meta a médio e longo prazo é a educação ambiental em todas as sociedades e níveis de ensino em todo o mundo. Mas é óbvio que essa meta enfrenta grandes obstáculos para ser alcançada. Isso é especialmente verdadeiro quando se comparam outras prioridades de grande impacto social, como melhorar o acesso à educação (Costa et al., 2018).

O Efeito da Pobreza Urbana sobre as Comunidades Rurais

O êxodo rural é uma das formas mais evidentes pelas quais a pobreza urbana afeta o meio rural. As pessoas migram das áreas rurais para as cidades em busca de melhores oportunidades de emprego e melhores condições de vida, abandonando comunidades que enfrentam uma diminuição de recursos e população. À medida que um número maior de pessoas se muda para viver nas cidades, aumenta a necessidade de recursos naturais como água, alimentos e energia, o que prejudica a economia rural.

A migração sazonal de trabalhadores rurais para áreas urbanas em busca de emprego temporário é outra consequência da pobreza urbana. Essa migração pode impactar a produtividade agrícola e a estabilidade das comunidades rurais, além de causar instabilidade econômica e social nas cidades. Além disso, a concentração de riqueza e oportunidades nas grandes cidades resulta frequentemente em disparidades regionais, com áreas urbanas desenvolvidas contrastando fortemente com áreas rurais subdesenvolvidas.

Os agricultores familiares, que muitas vezes dependem dos mercados urbanos para vender os seus produtos, também são prejudicados pela pobreza urbana. A falta de poder de compra nas cidades pode reduzir a demanda por produtos agrícolas, afetando a renda e a subsistência dos agricultores e contri-

buindo para a pobreza rural. A adoção de abordagens integradas que levam em consideração as interações entre cidades e áreas rurais é essencial para lidar com esses problemas. Isso inclui políticas que protegem os recursos naturais, o crescimento econômico inclusivo e a igualdade no acesso a serviços básicos. Além disso, para enfrentar os desafios complexos associados à pobreza urbana e rural, se faz necessário promover o diálogo e a cooperação entre comunidades, organizações da sociedade civil, setor privado e governos locais.

O Tráfico

O tráfico de drogas é um fato que afeta diversas camadas da sociedade, incluindo a juventude rural. Embora muitas vezes associado predominantemente a áreas urbanas, o tráfico de drogas também tem ramificações significativas em comunidades rurais, onde pode operar de maneiras diferentes, mas igualmente prejudiciais.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), em 2015, 5,8% dos alunos do 9º ano, com idades entre 13 e 15 anos, informaram ter recebido uma oferta de venda de drogas (PENSE, 2015). Em 2019, esse número aumentou para 6,4%. Essa preocupação é corroborada por dados de fontes externas, como o UNICEF e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). A Fiocruz estima que cerca de 250 mil jovens no Brasil estejam envolvidos no tráfico de drogas (Fiocruz, 2019), enquanto o UNICEF afirma que aproximadamente 30% dos jovens internados por medidas socioeducativas estão relacionados ao tráfico de drogas (UNODC, 2019).

Segundo a UNICEF, existem vários fatores de risco que afetam o envolvimento de jovens no tráfico de droga. Como os jovens em situações de vulnerabilidade social e econômica são mais propensos ao recrutamento pelo tráfico, a pobreza emerge como um fator importante. Além disso, é mais provável que os jovens se envolvam nessas atividades ilegais devido à falta de oportunidades, como acesso limitado à educação, trabalho e atividades

de lazer. A exposição à violência em casa ou na comunidade também é mencionada como um fator que aumenta a probabilidade de ser contratado pelo tráfico (UNODC, 2023).

O Relatório Mundial sobre Drogas de 2023, publicado pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), mostra um aumento substancial no consumo de drogas nos últimos dez anos em comparação com o período anterior. O estudo afirma que, nos últimos dez anos, houve um aumento de 23 por cento no número de indivíduos que abusaram de drogas. O relatório também revelou dados preocupantes sobre o aumento dos transtornos relacionados ao uso de drogas; A quantidade de pessoas afetadas chegou a 39,5 milhões, um aumento de 45% no mesmo período.

Um dos principais impulsionadores do envolvimento da juventude rural no tráfico de drogas é a falta de alternativas viáveis. Com poucas oportunidades educacionais e de emprego disponíveis em suas comunidades, alguns jovens podem ver o tráfico de drogas como uma maneira rápida de ganhar dinheiro ou escapar da pobreza. Além disso, a falta de vigilância e a sensação de anonimato em áreas rurais podem facilitar o estabelecimento de operações de tráfico de drogas sem a detecção imediata das autoridades.

A mídia também desempenha um papel na percepção da juventude rural sobre o tráfico de drogas. A romantização de estilos de vida associados ao crime e ao consumo de drogas em filmes, músicas e outras formas de entretenimento pode influenciar os jovens a se envolverem nessas atividades, buscando uma identidade ou um senso de pertencimento. Ainda, as redes sociais e a tecnologia facilitaram a disseminação de informações sobre drogas e o recrutamento de jovens para o tráfico. Através de plataformas online, traficantes podem recrutar jovens e fornecer-lhes acesso a drogas de forma mais eficiente do que nunca (Couto, 2020).

Segundo Rodrigue (2021), o estilo de vida e o consumo das grandes cidades exercem uma influência significativa sobre a juventude rural, muitas ve-

zes contribuindo para o seu envolvimento no tráfico de drogas. Os jovens que vivem em áreas rurais podem ser especialmente suscetíveis a essas influências por várias razões.

As condições socioeconômicas da América Latina nesse cenário são perpassadas pela pobreza, que se torna variável fundamental para a investigação. Um olhar atento ao contexto deve envolver a história, a cultura, a geografia, o território e a população, norteados onde o consumo de determinada substância entra na investigação e quais aspectos existem nessas relações (Rodrigue, 2021, p.16).

As pressões dos pares também desempenham um papel importante. Os jovens podem sentir-se pressionados pelos amigos e colegas para se envolverem no consumo de drogas como uma forma de se integrarem ou se destacarem socialmente. Aqueles que retornam às comunidades rurais após passarem algum tempo na cidade podem trazer consigo essas influências e pressões. A falta de oportunidades de emprego e o isolamento geográfico em áreas rurais podem levar os jovens a se sentirem desiludidos e desencorajados em relação ao futuro. Eles podem ver o tráfico de drogas como uma maneira de escapar da monotonia e da falta de perspectivas em suas comunidades.

O abandono das atividades rurais, como o trabalho no campo, tem sido uma realidade em muitas comunidades rurais ao redor do mundo. Vários fatores têm contribuído para esse fenômeno, incluindo a mecanização da agricultura, a migração para áreas urbanas em busca de oportunidades de emprego e a falta de políticas de apoio ao desenvolvimento rural. À medida que as oportunidades de emprego no campo diminuem e as famílias rurais enfrentam dificuldades econômicas, os jovens muitas vezes buscam alternativas para garantir sua subsistência e realizar seus sonhos de uma vida melhor. Infelizmente, em algumas áreas, uma dessas alternativas tem sido o envolvimento no tráfico de drogas (Couto, 2020).

O aliciamento para o tráfico de drogas pode ocorrer de várias maneiras. Em algumas comunidades rurais, traficantes de drogas aproveitam a vulnerabilidade econômica dos jovens oferecendo-lhes oportunidades aparentemente

te lucrativas de ganhar dinheiro rápido. Esses jovens podem ser atraídos pela promessa de ganhos financeiros substanciais em comparação com as escassas oportunidades disponíveis no campo. Além do mais, em áreas onde o tráfico de drogas está enraizado, os traficantes muitas vezes recrutam jovens locais como parte de suas redes de distribuição. Eles podem explorar laços familiares ou conexões sociais para recrutar jovens que estejam familiarizados com a área e possam operar discretamente.

A falta de supervisão e orientação adequadas também pode tornar os jovens mais suscetíveis ao aliciamento para o tráfico de drogas. Em muitas comunidades rurais, a presença de autoridades policiais pode ser limitada, permitindo que o tráfico de drogas opere com relativa impunidade. Isso pode facilitar o recrutamento de jovens sem que eles enfrentem consequências imediatas por suas atividades ilícitas.

Considerações Finais

O fenômeno do consumo de bens e valores urbanos por parte dos trabalhadores rurais revela uma dinâmica complexa e de profundas implicações no processo de urbanização das áreas rurais. Ao analisar o cenário rural em processo de urbanização constante, destaca-se a necessidade premente de uma abordagem crítica e equilibrada para compreender as múltiplos aspectos desse fenômeno e suas ramificações.

Para promover um desenvolvimento sustentável que respeite as identidades e os modos de vida exclusivos das comunidades rurais, é fundamental levar em consideração as diversas dinâmicas sociais, econômicas e culturais que permeiam o processo de urbanização no campo. Para preservar a diversidade e o bem-estar das comunidades camponesas, é fundamental valorizar a cultura local, a autossuficiência e o vínculo com a terra.

Apesar dos potenciais benefícios associados ao consumo de bens e valores urbanos, como praticidade e status social, é indispensável reconhecer os

desafios e consequências negativas que esse fenômeno acarreta. Estes incluem, entre outros, o impacto ambiental adverso, o agravamento das disparidades socioeconômicas, a diluição da identidade cultural e a intensificação da dependência econômica.

A colaboração entre diversos atores sociais, incluindo governos, instituições e comunidades, é indispensável para enfrentar esses desafios e construir um futuro sustentável para as áreas rurais. Assim, uma reflexão crítica sobre a urbanização rural e o consumo de bens urbanos pelos trabalhadores do campo destaca a importância de preservar as raízes e tradições rurais, ao mesmo tempo em que se busca promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades rurais.

Referências

ALVES, Eliseu et al. Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. *Revista de Política Agrícola*, v. 20, n. 2, p. 80-88, 2011. Disponível em: <<https://seer.sede.embrapa.br/index.php/RPA/article/viewFile/61/50/>>. Acesso em: 01/04/2024

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01/04/2024

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes 5ª edição. 1 janeiro 2011.

AZEVEDO, Daniela João Gonçalves de. *Tráfico de droga pela internet: tentativa de enquadramento jurídico*. 2016. Tese de Doutorado. Disponível em: <<https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/44553/1/Daniela%20Jo%C3%A3o%20Gon%C3%A7alves%20de%20Azevedo.pdf>>. Acesso em: 01/04/2024

BAUMAN, Zygm Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygm Zygmunt. Vida para o consumo; a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRITO, Fausto; HORTA, Cláudia Júlia Guimarães; AMARAL, Ernesto FL. A urbanização recente no Brasil e as aglomerações metropolitanas. 2001. Disponível em: <<https://osf.io/84b92/download>>. Acesso em: 01/04/2024

CALDART, R. S.. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em 01/04/2024

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA, Beatriz Souza; DIZ, Jamile B. Mata; DE OLIVEIRA, Márcio Luís. Cultura de consumismo e geração de resíduos. Revista Brasileira de Estudos Políticos, 2018 Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbep/article/download/17607/14391>>. Acesso 01/04/2024

COUTO, Aiala Colares. Do Tráfico, de Drogas na Periferia. Gangues, Pichações e Facções: Evolução e Configuração Geográfica dos Territórios do Tráfico de Drogas da Periferia de Belém Gangs, Picks And Factions: Evolution And Geographical Configuration Of Drug. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP), (ISSN: 2359-0831 - on line), Belém, v. 07, n. 02, p. 119 -141, jul.-dez. / 2020. Disponível em:<https://scholar.archive.org/work/laevwm2wpzeona3k2wtm6xen5m/access/wayback/http://ihgp.net.br/revista/index.php/revista/article/download/149/pdf_154>. Acesso 02/04/2024

DAL BELLO, Cíntia; ROCHA, Debora Cristine. A projeção do sujeito como objeto de desejo e de consumo nas redes sociais digitais. Texto apresentado no II Seminário Internacional de Pesquisa: CONSUMO: Afetividades e Vínculos-A cidade, o lugar, o produto, PUC-SP, 2012. Disponível em:<https://www.researchgate.net/profile/Debora-Rocha/publication/277475428_A_projecao_do_sujeito_como_objeto_de_desejo_e_de_consumo_nas_redes_sociais_digitais/links/556b325608aeab7772214440/A-projecao-do-sujeito-como-objeto-de-desejo-e-de-consumo-nas-redes-sociais-digitais.pdf>. Acesso 21/02/2024

DE SILVA JUNIOR, Evandro Sérgio et al. Depressão entre adolescentes que usam frequentemente as redes sociais: uma revisão da literatura Depression among adolescents who frequently use social networks. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 3, p. 18838-1851, 2022. Disponível em:<<https://scholar.archive.org/work/f34jngnxkfcwrbi62zmxoidtbq/access/wayback/https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/45299/pdf>>. Acesso 21/02/2024

DIAS, Alessandra Cabreira; DIAS, Gilmar Lopes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social da educação do campo para professores em formação. Psicologia & Sociedade, v. 28, p. 267-277, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/pPzgfCTX3zxKX3mHxX3QNcC/?format=html&lang=pt>>. Acesso 01/04/2024

EMBRAPA - Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável do Município de Nova Friburgo: 2020-2023. disponível em: <<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/222952/1/Plano-Municipal-de-Desenvolvimento-Rural-Sustentavel-do-Municipio-de-Nova-Friburgo-2020-2023.pdf>>. Acesso 01/04/2024

EMATER-RIO - ASPA. ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA. Relatório de Atividades 2020. Disponível em: <<https://www.emater.rj.gov.br/relatorioatividadecorr20.pdf>>. Acesso 01/04/2024

ENGELS, Karl; MARX, Friedrich. Manifesto comunista. BOD GmbH DE, 1998.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. EPIDEMIOLOGIA DO USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS NO BRASIL, 2019. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/51927/TD_39.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso 01/04/2024

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Estranhos vizinhos. O lugar da favela na cidade brasileira. Anuário Americanista Europeo, n. 1, p. 171-177, 2003. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3166013>>. Acesso 01/04/2024

IBGE - Cidades e Estados 2023. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>>. Acesso 01/04/2024

IBGE - Panorama 2022. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>>. Acesso 01/04/2024

IBEGE - Teresópolis (RJ). Prefeitura. 2015. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/teresopolis/historico>>. Acesso 01/04/2024

IBEGE - Teresópolis (RJ). Prefeitura. 2020. Disponível em:< <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html#:~:text=um%20Aglomerado%20Subnormal%3F-,Aglomerado%20Subnormal%20%C3%A9%20uma%20forma%20de%20ocupa%C3%A7%C3%A3o%20irregular%20de%20terrenos,em%20%C3%A1reas%20restritas%20%C3%A0%20ocupa%C3%A7%C3%A3o.>>. Acesso 01/04/2024

LEFBVRE, Henri. A revolução urbana. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. El derecho a la ciudad. Barcelona: Ediciones Península, 1969

LOCATEL, Celso Donizete. Da dicotomia rural-urbano à urbanização do território no Brasil. Mercator-Revista de Geografia da UFC, v. 12, n. 2, p. 85-102, 2013. Disponível em:<<https://www.redalyc.org/pdf/2736/273628672007.pdf>>. Acesso 01/04/2024

MARX, Karl. O capital-Livro 1-Vol. 1 e 2: O processo de produção do capital. Editora José Olympio, 2016.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. 2022. Disponível em:<<https://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/brazil/>>. Acesso 01/04/2024

PENSE. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - Estatísticas. Saude Escolar 2015. Disponível em:<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/PENSE_Saude%20Escolar%202015.pdf>. Acesso 01/04/2024

PRETTO, Sloane Antoniazzi. O Conceito de Favela/Slum Segundo o IBGE e a ONU. 2013. Disponível em:<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/92016/Poster_30704.pdf>. Acesso 01/04/2024

RODRIGUE, Pedro Barino; RONZANI, Telmo Mota. Consumo de drogas em contextos rurais: revisão sistemática na América Latina e Caribe. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 14, n. SPE, p. 1-19, 2021. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v14nspe/10.pdf>>. Acesso 01/04/2024

STAMPINI, Andreza Teixeira Guimarães et al. O impacto do processo de urbanização e consumo digital entre jovens rurais: uma análise a partir da literatura. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 3, p. 28333-28353, 2021. Disponível em:<<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/26678/21133>>. Acesso 01/04/2024

THE WORLD BANK. Brasil 2023. Disponível em:<<https://data.worldbank.org/country/brazil?locale=pt>>. Acesso 01/04/2024

The World Bank. Brasil, População rural, 2022. Disponível em:< <https://data.worldbank.org/indicator/SP.RUR.TOTL.ZS?locations=BR>>. Acesso 01/04/2024

UNODC. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. Relatório Mundial sobre Drogas 2019. Disponível em:<<https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2019/06/relatrio-mundial-sobre-drogas-2019-35-milhes-de-pessoas-em-todo-o-mundo-sofrem-de-transtornos-por-uso-de-drogas--enquanto-ape-nas-1-em-cada-7-pessoas-recebe-tratamento.html>>. Acesso 01/04/2024

UNODC. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime. Relatório Mundial sobre Drogas 2023 do UNODC alerta para a convergência de crises e contínua expansão dos mercados de drogas ilícitas. Disponível em:<<https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2023/06/relatrio-mundial-sobre-drogas-2023-do-unodc-alerta-para-a-convergncia-de-criSES-e-contnua-expanso-dos-mercados-de-drogas-ilcitas.html#:~:text=Novas%20estimativas%20do%20Relat%C3%B3rio%20Mundial,pessoas%20deslocadas%20por%20crises%20humanit%C3%A1rias.>>. Acesso 01/04/2024

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 17, n. 1, p. 60-85, 2009. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/pdf/5999/599964691002.pdf>>. Acesso 01/04/2024

CAPÍTULO 2

ESCOLAS DO CAMPO FECHADAS NO DISTRITO DE BOCA DO MONTE: RELATOS DO PASSADO PARA NOSSA HISTÓRIA

Elisandra da Silva Fraga

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-1

Resumo: Este trabalho visa obter informações sobre as primeiras escolas do campo locadas no distrito de Boca do Monte, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Esta pesquisa faz parte do conteúdo avaliativo da disciplina de Seminário Integrador I, disciplina da grade curricular do II semestre do curso de Educação do Campo, Universidade Federal de Santa Maria. Nos últimos 30 anos, várias unidades de escolas do campo foram fechadas na região do distrito, seus alunos realocados para outras instituições e uma parte importante da história da educação do campo, na comunidade de Boca do Monte, se perdeu, não havendo registros de suas atividades. O objetivo deste trabalho é obter através de pesquisa de campo e entrevistas com moradores, ex-alunos, ex-professores de uma dessas unidades de ensino, o maior número de informações, relatos, material fotográfico da época para a comunidade da região. A escola escolhida para a pesquisa foi a Escola Ernesto Moro, localizada no logradouro de Lajeadozinho, interior do distrito de Boca do Monte. A pesquisa de campo iniciou-se em Março/2023 e se estendeu até Julho/23. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas e coleta de informações na subprefeitura de Boca do Monte, Santa Maria. É esperado que, ao final da pesquisa e coleta de dados, possa se ter um registro escrito e que reflita a importância da história dessas escolas para o povo da região.

Palavras-chave: educação do campo; escolas do campo; Boca do Monte.

Introdução

A Educação é um direito de todos, independentemente de classe social, credo ou origem geográfica, entendendo que o acesso à educação de qualidade é um dever do Estado e deve ser cobrado pela população, na forma de políticas públicas que garantam que, mesmo em localidades distantes dos grandes centros populacionais, o aluno possa receber material didático, alimentação e transporte adequado para sua locomoção até a escola. A Educação do Campo tem sua origem na necessidade do povo campestre de educar, não apenas para o “ler e escrever”, sua comunidade, suas crianças, distantes de unidades escolares tradicionais, por vezes limitados por longas estradas de chão ou condições socioeconômicas precárias. Segundo Andrade e Ventura, o fechamento das escolas do campo em diferentes localidades pelo Brasil, resulta na perda de identidade da comunidade onde a escola está inserida e, conseqüentemente, é sentido o impacto sociocultural do povo campestre, tratando-se de um retrocesso frente à luta do povo do campo por uma educação inclusiva e de qualidade (ANDRADE E VENTURA, 2015).

Avaliando a história da Educação do Campo no distrito de Boca do Monte, iniciamos uma busca por relatos e memórias das unidades de ensino instaladas em comunidades rurais pelo município. O distrito de Boca do Monte está localizado a 16 quilômetros do centro de Santa Maria, Rio Grande do Sul e possui duas unidades de ensino, a Escola Municipal de Educação Infantil Boca do Monte e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Boca do Monte. No passado, outras unidades de ensino estavam localizadas e espalhadas em logradouros no interior do distrito de Boca do Monte, mas sistematicamente foram fechadas e seus alunos, realocados para outras instituições de ensino.

Infelizmente, temos uma grande lacuna de informações sobre o período de atividades de muitas dessas unidades. São mais de 10 escolas fechadas no distrito, fechamentos que aconteceram entre os anos 1990 e 2000. Este trabalho

visa, por meio de entrevistas semiestruturadas e relatos obtidos dos moradores, ex-funcionários, ex-alunos e a comunidade do distrito, formular um quadro de memórias sobre essas unidades, em especial a Escola Ernesto Moro, antigamente localizada no logradouro de Lajeadozinho, interior de Boca do Monte. Os dados obtidos durante o processo de pesquisa estão neste artigo.

Metodologia

A cidade de Santa Maria possui uma divisão territorial, desde 2005, constituindo 10 distritos na região. O presente trabalho foi realizado no período referente ao primeiro semestre letivo de 2023, iniciando a pesquisa a campo e entrevistas entre os meses de Março-Julho/2023. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas de cunho qualitativo, ou seja, uma entrevista guiada, mas de caráter flexível, para que o entrevistado possa discorrer sobre o assunto (LÜDKE E ANDRÉ, 2004). A pesquisa de campo e entrevistas tiveram como foco os moradores, ex-alunos e professores aposentados que atuaram nas escolas da região, em especial as escolas Roberto de Pellegrini, uma vez situada no logradouro de Quilombo, interior de Boca do Monte, e a escola Ernesto Moro, no logradouro de Lajeadozinho.

Desenvolvimento

Uma comunidade sem memória, não cresce forte, esta foi a frase norteadora da pesquisa que iniciou-se em Março de 2023. Em diferentes localidades pelo Brasil, as escolas do campo tornaram-se um arauto de um futuro que vislumbrasse novas oportunidades, não apenas para os alunos que um dia, quiça, saiam do ambiente rural e almejem novos voos na vida acadêmica ou que apenas mudem-se para a cidade, mas também para alunos que contribuirão, com o conhecimento adquirido nas escolas, nas propriedades das famílias, levando vivências e experiências para casa.

A pesquisa de campo iniciou-se em Março de 2023, primeiramente em uma procura por documentos oficiais na 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE 08), localizada na Avenida Presidente Vargas, 1052, Santa Maria. Não foram encontrados dados oficiais do fechamento das escolas do campo na região, visto que os documentos poderiam estar com a prefeitura do município de Santa Maria, ou até mesmo com a sub-prefeitura dos distritos que formam a cidade. O distrito escolhido para fundamentar a pesquisa foi o distrito de Boca do Monte, localizado no oeste da cidade. A sede do distrito de Boca do Monte distancia-se 16 quilômetros do marco zero da cidade de Santa Maria.

A educação do campo no distrito foco da pesquisa é forte, carregando consigo a história da luta de professores e alunos, do povo do campo que encontrou na educação, novos horizontes e futuro.

Segundo Vasconcelos e Moura, apesar das conquistas alcançadas pelo povo campesino no âmbito da educação, o sucateamento e fechamento dessas unidades não puderam ser evitados, e todo o esforço para que a educação básica de qualidade chegasse ao campo foi minado na ausência do poder público em sanar as necessidades para a manutenção dessas escolas (VASCONCELOS E MOURA, 2021).

Iniciou-se a pesquisa mais detalhada, visando a localidade de Boca do Monte, em uma primeira visita à sua sub-prefeitura, situada na rua Presidente Vargas, sem número. A sede da subprefeitura está localizada em uma casa de madeira, que no passado foi utilizado como posto da Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul. Foram ouvidos o sub-prefeito do distrito e funcionários, moradores da localidade desde o nascimento. Os relatos detalham o fechamento sistemático de diversas unidades de educação básica pelo distrito, incluindo logradouros como Lajeadozinho, Quebra-Dentes, Canabarro, Quilombo, todas essas localidades situadas no entorno do distrito, compondo a região com mais identidade rural e distante da cidade. Os principais motivos para o fechamento

dessas escolas, segundo os funcionários da subprefeitura entrevistados, foram o baixo número de alunos que essas unidades atendiam, relatando inclusive o número de filhos por família, que no passado era elevado, e que nos últimos anos apresenta-se em declínio, juntamente com a dificuldade de locomoção que alguns alunos enfrentavam em dias de chuva, por exemplo.

Silva e Arnt dissertaram sobre as dificuldades de locomoção dos alunos da rede básica em localidades rurais, pontuando o período de tempo que os alunos permanecem no transporte e também na qualidade das estradas rurais, dificultando a viagem até a escola e a manutenção dos ônibus utilizados para tal fim. Muitas vezes, essa aventura torna-se perigosa, mas a necessidade de locomoção faz-se necessária, visto que é a única forma de destino à escola (SILVA E ARNT, 2008).

Em uma conversa, durante as caminhadas que fizeram-se necessárias para o conhecimento de campo pelo distrito, os relatos foram uníssomos: A comunidade lembra com saudosismo das escolas que foram fechadas, pontuando novamente o transporte, a difícil locomoção, a falta de políticas públicas atuantes para que a comunidade continuasse a ser atendida por essas unidades e o sucateamento sistemático das unidades atuantes nos logradouros pela região do distrito de Boca do Monte.

Na pesquisa de campo, utilizando-se entrevistas semiestruturadas previamente planejadas, tornou-se possível o encontro com duas professoras, aposentadas, que atuaram em duas escolas do campo fechadas nos últimos 30 anos, Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto de Pellegrin e a Escola de Ensino Fundamental Ernesto Moro, antigamente localizadas nos logradouros de Quilombo e Lajeadozinho.

A entrevista com a professora A aconteceu em sua casa, também no distrito, em uma tarde do mês de Abril. A professora A atuou por 30 anos em escolas do campo da região, primeiramente como aluna secundarista formada,

ensinando para turmas interseriadas, 1º e 2º séries juntas, e 3º e 4º também na mesma sala de aula. Esta prática era comum em escolas do campo, devido à falta de espaço físico, salas de aula para todas as séries, assim como professores disponíveis para o trabalho. A professora A focou seu relato na Escola Ernesto Moro, onde iniciou seu trabalho como professora. A escola Ernesto Moro estava localizada no logradouro de Lajeadozinho, a construção era chamada de “Brizoleta”, devido ao padrão das escolas construídas no período de 1970 por Leonel Brizola, político da época. A escola foi inaugurada em 1972, com o nome de Escola Municipal Isolada na localidade de Lajeadozinho, instalada junto à propriedade da Sucessão Ernesto Moro. Infelizmente não temos mais acesso à escola, pois a estrutura foi demolida e uma plantação de soja agora ocupa o lugar. A prática de famílias cederem parte de suas terras para instalação de escolas era comum, ou que as mesmas fossem construídas em anexo à igrejas. Na figura 2, conseguimos ver um grupo de alunos reunido para a sua Primeira Comunhão.

Ela relatou que durante os anos atuando na instituição, de 1998 até 2005, o trabalho como professora foi também permeado por atividades diversas, como merendeira, sendo responsável pelo preparo da merenda servida durante o recreio e também pela limpeza do local: sala de aula e banheiros. Estas atribuições, hoje por lei nomeadas de “desvios de função”, eram normais na época, anos 1990, e comuns devido à escassez de servidores municipais para essas escolas.

Figura 2 – Primeira Comunhão dos alunos da Escola Ernesto Moro.



Fonte: Arquivo pessoal professora B.

A professora também expressou saudades da época em que lecionava na unidade Ernesto Moro, sua vivência com os alunos, quase que majoritariamente filhos de produtores da região de Lajeadozinho, era muito boa, destacando que o aluno da escola do campo costuma ser gentil, acolhedor e muito respeitoso. Ela pontuou, como possível motivo para o fechamento das escolas do campo na região, a reestruturação organizacional da educação no município, lembrando inclusive do dia do fechamento da escola Ernesto Moro, com as professoras e alunos ajudando a colocar mesas e cadeiras em um caminhão da prefeitura.

O segundo relato é da professora B, aposentada, atuou nas escolas Roberto de Pellegrin e Ernesto Moro, respectivamente, nos anos 1970 e 1990. A professora é referência em educação rural no distrito de Boca do Monte, também trabalhou como professora em escolas do campo em outros logradouros pelo distrito. Em seu relato, ela mencionou a forte influência religiosa em sala

de aula, sendo usada como ferramenta no processo educativo. A interação entre escola e religião era permanente, os alunos eram convidados a rezar, cantar louvores, tudo envolto no viés religioso. Ela conta que na escola Ernesto Moro A professora frisou que a comunidade era ativa em todos os eventos propostos pela escola. Na figura 3, temos o registro de alunos vestidos com fantasias para uma peça teatral promovida pela escola Ernesto Moro.

Figura 3 – Alunos prontos para uma peça teatral na Escola Ernesto Moro



Fonte: Arquivo pessoal professora B.

A professora B lembra de eventos esportivos, como jogos de futebol, rifas, bailes, festas religiosas que aconteciam em parceria com os pais dos alunos, estes eventos serviam para angariar fundos que seriam direcionados à melhoria da escola, como pisos, reformas, consertos e cercamento do pátio. O transporte também foi mencionado, na verdade, a falta dele. Muitos alunos caminhavam todo o caminho para a escola, mesmo em dias frios ou de muito calor, parecendo não se importarem com as interpéries do tempo, focando apenas em chegar

na escola e aprender. Justamente devido à necessidade de muitos estudantes, a professora lembra que alguns tomavam café na escola, e pela falta de agasalhos e roupas, campanhas eram feitas na comunidade para angariar roupas para os alunos e famílias necessitadas.

Assim como a primeira professora entrevistada, professora B cita que, a partir do ano 1991, as escolas do campo que possuíam um número reduzido de alunos, por determinação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), foram fechadas e os alunos encaminhados para outras instituições de ensino próximas. As escolas que receberam estes alunos foram chamadas de Escolas Núcleo. A Escola Estadual de Ensino Fundamental de Boca do Monte, que ainda está em pleno funcionamento, foi a unidade que recebeu o maior número de alunos oriundos das escolas Roberto de Pellegrin e Ernesto Moro.

O último relato foi de uma ex-aluna da escola Ernesto Moro, a aluna F. Durante a entrevista, a aluna explanou seus sentimentos sobre a escola mencionada, lembrando com carinho dos anos estudados lá, iniciando a 1º série e estudado até a metade da 4º série, em turmas multiseriadas. Ela lembra dos colegas, de idades diferentes e da sensação de que a escola era, realmente, uma extensão de casa. Ao sair da escola Ernesto Moro, ela foi matriculada na escola de Boca do Monte, então em turmas de séries regulares. A aluna salienta que sentiu as diferenças em não estar mais inserida em uma turma multisseriada. De acordo com Janata e Anhaia, as turmas multisseriadas são uma forma de organização, onde alunos de diferentes escolaridades e idades ocupam a mesma sala de aula, sob a tutoria de apenas um professor, prática comum em unidades educacionais no campo (JANATA E ANHAIA, 2015).

Os dados coletados nestas entrevistas foram apresentados em uma aula presencial no polo da Universidade Aberta do Brasil, em Agudo, Rio Grande do Sul.

Considerações finais

O fechamento das escolas do campo, nos últimos 30 anos como datado nos relatos deste trabalho, e mesmo atualmente, é sentido por toda a comunidade escolar: Alunos, pais, professores, todos são acometidos pela perda brusca de identidade e senso de pertencimento ao sistema educacional, uma vez que o direito à educação, ao menos próximo à sua localidade, é extinto. Os motivos, os mais diversos sendo eles acertos burocráticos pelo governo local, o baixo número de alunos, o problema do transporte até as escolas, todos esses problemas podem ter acarretado ao fechamento sistemático de várias unidades de ensino no distrito de Boca do Monte. É importante frisar que este foi um pequeno recorte, visto a imensidão de casos semelhantes pelo Brasil, mesmo na cidade de Santa Maria e seus outros distritos, é possível vislumbrarmos várias comunidades que sentiram, e ainda sentem, a ausência dessas escolas em suas localidades.

O objetivo primário deste trabalho foi criar um memorial com esses relatos, mesmo que ainda em pequeno número, que demostram a potência e a importância que essas escolas, em especial as escolas Roberto de Pellegrin e Ernesto Moro, tiveram na comunidade de Quilombo e Lajeadozinho. As vivências, as trocas, os anos de profundo viver em partilha com a comunidade escolar, tiveram grande impacto na infância e na vida do distrito. Lembrar dos anos de atividade dessas escolas, é também um resgate da história do distrito de Boca do Monte.

Este trabalho não é sobre o presente ou passado, mas sobre o futuro. Para que as futuras gerações possam descortinar o véu da história de lutas e vitórias de professores, alunos e da comunidade.

Referências

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Métodos de coleta de dados: Observação, entrevista e análise documental.** Revista Pesquisa em Educação, 2004.

ANDRADE, E. O; VENTURA, M. R. **Fechamento das escolas do campo: impactos socioculturais nas comunidades rurais.** O Tecido do Texto, 2021 – Cap. 10. Disponível em <http://editorauemg.br>

VASCONCELOS, G. O. S; MOURA, L. B. **Os impactos do fechamento das escolas do campo em Pernambuco.** Revista Mutirô, Folhetim de Geografias Agrárias do Sul. 2021.

SILVA, E. S. L; ARNT, A. M. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar.** Trabalho de conclusão de curso, UNEMAT, 2008.

JANATA, N. E; ANHAIA, E. M. **Escolas/classes multisseriadas do campo. Reflexões para a formação docente.** Revista Educação e Realidade. Seção temática Educação do Campo. Edição Julho-Setembro, 2015

CAPÍTULO 3

O “FAZER-SE” DE E.P. THOMPSON COMO CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Júlio César Medeiros da Silva Pereira

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-2

Introdução

A educação do campo é uma vertente pedagógica com enfoque na relação direta das comunidades rurais com a produção e o ambiente, abrangendo diversos grupos tais como pequenos agricultores, sem-terra, assentados, quilombolas, povos indígenas, lavradores, roceiros, pescadores, ribeirinhos, camponeses, reassentados, povos da floresta, dentre outros. Segundo Molina (2011, p. 11):

A Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio.

Vê, pois, que a luta dos trabalhadores por seu direito à educação e conhecimento integra suas estratégias de resistência, delineadas para preservar seus territórios de vida, trabalho e identidade. Esta luta surge como resposta ao histórico conjunto de iniciativas educacionais, agrupadas sob o termo “Educação Rural”, que não apenas mantiveram o cenário precário da escolarização

no campo, mas também contribuíram para a perpetuação das desigualdades sociais nesse contexto.

A concepção educativa “do campo” se concretiza por meio dos movimentos sociais camponeses, que se empenham na luta por direitos, escolarização e desenvolvimento. Essa abordagem demanda novas práticas e posturas, e sua implementação inevitavelmente gera conflitos. Apesar das adversidades, o Movimento pela Educação do Campo alcançou avanços significativos na última década, colocando desafios renovados para educadores, instituições de ensino, Estado e sociedade como um todo, Molina (2011).

O conceito de Educação do Campo emerge com o protagonismo dos movimentos sociais camponeses na luta pela terra e por condições dignas de vida, abrangendo direitos como o trabalho, a cultura, a soberania alimentar e o território. Originariamente concebido como Educação Básica do Campo durante os preparativos para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, o termo foi ampliado para abranger todas as etapas educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior. A Educação do Campo se configura como uma resposta à Educação Rural, destacando-se como uma expressão das demandas da população camponesa, em contraposição à lógica do agronegócio. Surgindo das lutas pelo direito à educação nas áreas de reforma agrária, protagonizadas por movimentos como o MST, a Educação do Campo engloba diversas experiências históricas de resistência, incluindo escolas família agrícola, o Movimento de Educação de Base (MEB) e organizações indígenas e quilombolas.

Essa concepção reconhece que a questão educacional no campo está intrinsecamente ligada à luta por terra, trabalho e território, demandando políticas públicas que confrontem a lógica do agronegócio e promovam a inclusão e participação dos sujeitos do campo, (Molina, 2011). No entanto, a intensificação do agronegócio impõe novos desafios à Educação do Campo, exacerbando a marginalização da agricultura camponesa e a ameaça à sua existência. Diante

desse cenário, a defesa da Educação do Campo demanda uma abordagem crítica que questione a lógica do agronegócio e promova políticas educacionais que atendam às necessidades e aspirações das comunidades rurais, reconhecendo-as como sujeitos de sua própria história e transformação.

Sendo assim, considerando o Agronegócio como um obstáculo ao desenvolvimento das forças libertadoras do campo, é fundamental que coloquemos em destaque, no debate educacional, teóricos de diversas áreas de conhecimento que possam agregar esforços para a urgente implementação de medidas destinadas a melhorar a vida desses sujeitos, historicamente marginalizados no Brasil, desde sua formação.

Neste contexto, o pensamento de E. P. Thompson, renomado historiador inglês, emerge como uma fonte de reflexão primordial para pensarmos o processo educacional entre aqueles. Este artigo propõe analisar como os conceitos desenvolvidos por Thompson podem contribuir para a formação do homem do campo, destacando sua visão sobre classe social e seu enfoque na autonomia e experiência dos indivíduos e a sua formação.

Diante deste cenário, torna-se imprescindível explorar as contribuições teóricas e metodológicas deste autor, que se dedicou a compreender as dinâmicas sociais e históricas dos grupos marginalizados, tais como os camponeses ingleses, do século. XIX, na Inglaterra, como é o caso do historiador E.P. Thompson. Reconhecido por sua obra seminal “A Formação da Classe Operária Inglesa”, Thompson oferece-nos um olhar crítico e profundamente humanista sobre a experiência histórica dos trabalhadores, destacando a importância das suas lutas, cultura e identidade na luta emancipatória destes atores sociais.

Este artigo se propõe a compreender o conceito de “fazer-se” de E. P. Thompson, como uma possibilidade na Educação do Campo. Para tanto, iremos analisar, brevemente, alguns motivos pelos quais o agronegócio se coloca como um impeditivo à sobrevivência do homem do campo. Logo após, em num segundo momento, iremos investigar como o pensamento de E. P. Thomp-

son pode enriquecer a prática educacional no contexto rural, especialmente no que diz respeito à formação do homem do campo. Em seguida, veremos como o pensamento do historiador inglês, ao analisar suas ideias sobre classe social, autonomia e experiência individual e coletiva, são importantes não apenas para compreender a realidade educacional do homem do campo, mas também propor estratégias e abordagens que possam contribuir para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora para essas comunidades. Na sequência, demonstraremos a aproximação do pensamento de E. P. Thompson como diversos pensadores brasileiros cujos pensamentos convergem para um entendimento mais completo dos desafios enfrentados pelas comunidades rurais e para o desenvolvimento de propostas pedagógicas e políticas que possam promover a emancipação e o fortalecimento desses sujeitos histórica e socialmente marginalizados.

Resultados e Discussão

O Impacto do Agronegócio nas Condições de Vida dos Trabalhadores do Campo

O avanço do agronegócio, especialmente notável no Brasil, tem gerado profundas transformações nas condições de vida das comunidades rurais. A concentração de terras, a exploração do trabalho e a contaminação ambiental são algumas das consequências desse processo, como destacado por Costa (2006) e Marinho (2010). Essa realidade impõe desafios complexos, incluindo questões de saúde pública e desigualdade social, que evidenciam a urgência de abordagens educacionais contextualizadas e emancipatórias.

O avanço do agronegócio representa uma transformação significativa nas dinâmicas sociais, econômicas e ambientais das comunidades rurais. No contexto brasileiro, essa expansão assume proporções relevantes, especialmente em regiões como o Nordeste, onde se observa a concentração de grandes áreas destinadas à produção agropecuária.

Os efeitos do agronegócio sobre as condições de vida dos trabalhadores do campo são multifacetados e muitas vezes contraditórios. Por um lado, a introdução de novas técnicas e tecnologias pode gerar empregos temporários e aumentar a produção agrícola, proporcionando renda para parte da população rural. No entanto, esses benefícios são frequentemente acompanhados por uma série de desafios e impactos negativos.

Um dos principais aspectos a considerar é a concentração de terras, que tende a se agravar com o avanço do agronegócio. Grandes empresas e latifundiários muitas vezes expandem suas áreas de produção, deslocando pequenos agricultores e comunidades tradicionais de suas terras. Esse processo resulta não apenas na perda de meios de subsistência, mas também na desestruturação social e cultural dessas comunidades, que frequentemente têm sua identidade ligada à terra e ao modo de vida rural.

Além disso, o modelo predominante de produção agrícola, baseado no monocultivo e no uso abusivo de agrotóxicos, tem impactos significativos sobre o meio ambiente e a saúde humana. A contaminação do solo, da água e do ar, bem como a destruição de ecossistemas naturais, são consequências frequentes da expansão do agronegócio. Os trabalhadores rurais, em especial, estão sujeitos às condições de trabalho precárias e à exposição às substâncias tóxicas, o que pode resultar em problemas de saúde graves e crônicos.

Além disso, o agronegócio pode contribuir para a ampliação das desigualdades sociais e econômicas no campo. A concentração de terra e de renda nas mãos de poucos, aliada à falta de acesso a recursos e serviços básicos, como saúde e educação, pode aprofundar as disparidades entre os trabalhadores rurais e os grandes proprietários. Isso cria um ciclo de exclusão e marginalização que perpetua a pobreza e a vulnerabilidade dessas populações.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva em relação ao modelo de desenvolvimento agrícola adotado

no país. A promoção de práticas agrícolas sustentáveis, a valorização da agricultura familiar e o fortalecimento da organização e participação das comunidades rurais são passos essenciais para mitigar os impactos negativos do agronegócio e promover um desenvolvimento mais justo e equitativo no campo.

No entanto, compreendemos que nenhum destes passos serão possíveis se não pensarmos na educação das pessoas do campo como um instrumento de luta e conscientização deste grupo de marginalizados que precisam encontrar meios de sobreviver e resistir frente ao modelo predatório, em curso, nos dias atuais.

Nesse sentido, a experiência no campo da educacional de E. P. Thompson, apesar de se situar em um espaço-tempo diferente, a Inglaterra dos séculos XVII ao XIX, pode ser uma poderosa fonte de inspiração e orientação para repensar as práticas educacionais no contexto contemporâneo das comunidades rurais. Ao destacar a importância da participação ativa dos sujeitos na construção de sua própria história e identidade, Thompson nos oferece uma base sólida para promover uma educação do campo que seja verdadeiramente inclusiva, contextualizada, emancipatória e libertadora. Suas reflexões sobre a relação entre classe social, experiência vivencial e formação individual e coletiva são fundamentais para que pensemos o papel da escola e dos educadores no processo de empoderamento e libertação das comunidades rurais, promovendo assim uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.

O “Fazer-se” em Thompson como Contribuição à Educação do Campo

Edward Palmer Thompson, reconhecido historiador britânico do século XX, é um importante referencial teórico para se compreender as dinâmicas sociais e históricas que permeiam a vida das comunidades rurais. Sua obra, marcada por uma abordagem humanista e pela valorização das experiências individuais e coletivas, oferece contribuições significativas para repensar a educação do campo.

No cerne do pensamento de Thompson está o conceito de “fazer-se”, uma tradução de *Making* que surge no primeiro capítulo de *A formação da Classe Operária Inglesa* (cuja primeira edição foi 1963), refere-se ao processo pelo qual os indivíduos e grupos sociais constroem sua identidade, cultura e história por meio de suas experiências e lutas cotidianas. Para Thompson, a classe social não é uma estrutura estática, mas sim um processo dinâmico de construção de identidades e interesses comuns, que se manifestam nas relações sociais e nas lutas políticas e culturais, como demonstraremos a seguir.

Sua obra *A Formação da Classe Operária Inglesa*, um clássico da historiografia de movimentos sociais, foi escrita à noite, no tempo que sobrava a Thompson, após lecionar para alunos adultos dedicando-a a operários ingleses como um contraponto a literaturas marxistas inglesas (Gaze, 2013). Naquela época, Thompson já havia lutado na Segunda Guerra Mundial, se desiludido e rompido com Partido Comunista Inglês, e casado a historiadora Dorothy Thompson. Entretanto, o seu desligamento do Partido Comunista Inglês, não significou o abandono das teorias marxistas, nem do socialismo. E sim como a forma como os teóricos comunistas pensavam não levando em conta a “experiência de pessoas comuns” que segundo ele, deveriam ser interpretadas no seu próprio tempo, (Sharpe, 1992).

Este livro tem um título um tanto desajeitado, mas adequado ao seu propósito. Fazer-se*, porque é um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se. Classe, e não classes, por razões cujo exame constitui um dos objetivos deste livro. Evidentemente, há uma diferença. “Classes trabalhadoras” é um termo descritivo, tão esclarecedor quanto evasivo. Reúne vagamente um amontoado de fenômenos descontínuos. Ali estavam alfaiates e acolá tecelãos, e juntos constituem as classes trabalhadoras (Thompson, 1987, p. 7).

Thompson adverte, então, que o processo de transformação dos trabalhadores em “classe”, não poderia ter sido, as condições estruturais do capitalismo industrial, mas a experiência única de uma ação coletiva de determinados

grupos de trabalhadores em oposição à elite da sociedade inglesa dando uma identidade comum entre eles.

Esta experiência estava relacionada não necessariamente ao saber acadêmico, mas ao conhecimento popular, da terra, do dia a dia, tão necessário ao aprendizado da vida. Sendo assim, Vandramini (2014), alerta-nos que, segundo Thompson, a experiência, é o que torna os homens sujeitos de sua história e que esta construção em sujeito se dá pelo experimentar de situações e relações produtivas, não cumulativa, mas qualitativa.

Como vemos, a visão do “fazer-se” oferece importantes subsídios para repensar a educação do campo, que muitas vezes é concebida de forma paternalista e descontextualizada. Ao reconhecer os trabalhadores rurais como sujeitos ativos de sua própria história, Thompson nos convida a valorizar suas experiências, saberes e formas de organização como elementos fundamentais para uma educação emancipatória e transformadora.

Uma das principais contribuições de Thompson para a educação do campo é sua ênfase na importância da autonomia e da agência dos sujeitos. Ao defender que os indivíduos são os verdadeiros protagonistas de sua formação e emancipação, ele nos alerta para a necessidade de uma educação que valorize a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e na transformação de suas realidades.

Além disso, Thompson nos convida a repensar o papel da escola no contexto rural. Para ele, a educação não deve se restringir aos muros da escola, mas sim estar profundamente enraizada nas experiências de vida e nos contextos sociais das comunidades rurais (Thompson, 1981). Isso significa reconhecer e valorizar os saberes locais, as práticas culturais e as formas de organização comunitária como elementos essenciais para uma educação poderosamente contextualizada e significativa.

Ao analisar as obras de Thompson, como “A Formação da Classe Operária Inglesa” (1987) e “Costumes em Comum” (1981), percebemos a relevância

de suas reflexões para repensar os processos educacionais no campo. Seu apelo à valorização das experiências cotidianas, das lutas populares e da cultura popular nos convida a construir uma educação que esteja verdadeiramente conectada com as realidades e aspirações das comunidades rurais, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e igualitária.

Edward P. Thompson é reconhecido por sua abordagem histórica que valoriza a experiência e a agência dos grupos sociais, especialmente os trabalhadores. Seu conceito de classe como uma relação histórica e dinâmica ressalta a capacidade dos indivíduos de se constituírem como sujeitos de sua própria história. Ao analisar suas principais obras, como “A Formação da Classe Operária Inglesa” e “Costumes em Comum”, percebe-se um constante apelo à valorização das experiências cotidianas e das lutas populares como fontes legítimas de conhecimento.

Thompson defende que a escolarização deve ser sensível às realidades locais e às motivações dos estudantes, extrapolando os limites físicos da escola e reconhecendo a importância da educação não formal, conforme exemplificado em suas obras. Seu argumento sobre a autodidaxia dos trabalhadores ressalta a capacidade de aprendizado e organização desses grupos, contrapondo-se à visão tradicionalmente elitista da educação (Thompsonson, 1987).

Aproximação do Pensamento de E.P. Thompson e Teóricos da Educação do Campo

Mas autores brasileiros, de uma forma brilhante, já fizeram estas reflexões. O que nos chama a atenção é fato de que, apesar de se tratar de contextos sociais diferentes, existe uma aproximação entre os quadros metodológicos usados por ambos, tanto aqui, quanto na Inglaterra. Talvez isto demonstre que o problema daqueles que lutam contra a exploração da terra e do homem, seja uma questão universal, e que, neste sentido. Toda contribuição teórico metodológica é sempre bem-vinda.

Cabe ressaltar que aproximação entre o pensamento de E.P. Thompson e os teóricos da Educação do Campo, tais como os textos publicados em Roseli Caldart *et. al* (2011) e Moacir Gadotti (1994), revela importantes convergências em relação à concepção e prática educacional voltada para as comunidades rurais. É que esses autores compartilham uma visão crítica e transformadora da educação, que reconhece a importância da participação ativa dos sujeitos e a necessidade de uma abordagem contextualizada e integradora de saberes.

Em Caldart *et. al* (2011), vemos a relevância da educação como ferramenta de empoderamento dos sujeitos rurais, enfatizando a importância de uma prática educativa que valorize as experiências e saberes locais. Assim, a educação do campo deve ser pensada não apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, mas também como um espaço de reflexão, diálogo e construção coletiva de saberes. Nessa perspectiva, a educação é vista como um instrumento de transformação social e de promoção da cidadania ativa.

Por sua vez, Moacir Gadotti, 1984, ressalta o papel da escola como espaço de diálogo e transformação social, onde os saberes populares e acadêmicos devem ser integrados de forma complementar. Gadotti defende uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade cultural e social das comunidades rurais, promovendo o reconhecimento e respeito pela identidade e história desses grupos. Para ele, a educação deve ser um instrumento de emancipação, capaz de promover a reflexão crítica e a mobilização social em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essas abordagens convergem com o pensamento do historiador inglês, posto que ele enfatizava a importância da participação ativa dos sujeitos na construção de sua própria história e identidade. Ao reconhecer a centralidade das experiências cotidianas e das lutas populares, Thompson propunha o repensar do papel da educação do homem do campo, valorizando os saberes locais e promovendo uma prática pedagógica que esteja verdadeiramente enraizada nas realidades e aspirações das comunidades rurais.

E. P. Thompson demonstrou como durante a Revolução Industrial, muitos dos trabalhadores artesãos, domésticos e trabalhadores do campo, após conscientizarem-se do seu papel de sujeitos passaram a estudar até altas horas da noite, após suas labutas cotidianas, pois entendiam a importância do letramento e da instrução para a luta de melhores condições de vida. Depois, o tempo livre destes mesmos grupos sociais era usado para expor ideias, teatros e leituras dramatizadas e representações populares, destinando assim, não apenas a experiência, mas o saber popular e a importância da cultura na construção deste conhecimento (Thompson, 1987).

Dessa forma, a aproximação entre o pensamento de E.P. Thompson e os teóricos da Educação do Campo, no Brasil, oferece-nos importantes subsídios para repensar e fortalecer as práticas educacionais estabelecidas dentro das comunidades rurais. Ao integrar saberes populares e acadêmicos, promover a participação dos sujeitos e valorizar as experiências locais, essas abordagens contribuem para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora, capaz de promover o desenvolvimento sustentável e a justiça social no campo.

Conclusão

As reflexões de E.P. Thompson sobre a educação das pessoas do campo do campo ressoam como um chamado urgente para repensar os paradigmas educacionais vigentes e promover uma abordagem mais inclusiva, contextualizada e emancipatória. Ao alertar para a necessidade de superar as dicotomias entre educação formal e experiência vivencial, Thompson nos convida a reconhecer e valorizar os saberes e trajetórias dos povos do campo como elementos fundamentais para uma formação genuinamente transformadora.

A dicotomia entre educação formal e experiência vivencial tem sido historicamente perpetuada pelo sistema educacional, que muitas vezes privilegia um conhecimento descontextualizado e distante das realidades locais. No entanto, essa abordagem alienada e excludente tende a marginalizar os saberes

populares e a desconsiderar as necessidades e aspirações das comunidades rurais, perpetuando assim as desigualdades sociais.

Nesse contexto, a urgência de um processo educacional que reconheça e valorize as vivências populares, e ao mesmo tempo proporcione uma aprendizagem significativa, se faz ainda mais evidente. Uma educação que esteja verdadeiramente enraizada nas realidades e aspirações das comunidades rurais, promovendo uma formação que seja significativa e relevante para suas vidas. Isso implica em uma abordagem pedagógica que valorize os saberes locais, promova o diálogo intercultural e estimule a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento.

Ao reconhecer a importância da educação como um instrumento de transformação social, Thompson nos convida a repensar o papel da escola no contexto rural. Uma escola que não apenas transmita conhecimentos, mas também promova a reflexão crítica, o respeito pela diversidade e a valorização da identidade e história das comunidades rurais. Somente assim será possível construir uma educação do campo que seja verdadeiramente transformadora e emancipatória, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

CALDARTE, Roseli Salete; ARROYO, Miguel; MOLINA, Monica Molina. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, R. E. B. **Modernização agrícola conservadora e as alterações socioespaciais no distrito de Lagoína-Quixeré (CE)**. Limoeiro do Norte-CE. 2006. 74 f. Monografia (Especialização em Meio Ambiente)–Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2006.

FERNANDES, B. M. **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

FERNANDES, B. Mançano et al. **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Organizadora: Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incra; MDA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. 1994. In: **Anais do III Congresso Brasileiro de Pedagogia: Educação e Emancipação**. Brasília: MEC/Sef, 1994. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/directbits-tream/60b90f87-e2ec-44d38c2a2d5555706aaa/Pressupostos%20do%20projeto%20pedagógico%20%281994%29.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2024.

GAZE, Isabella P. **As contribuições de E. P. Thompson e o ‘fazer-se’ da Escola Profissional Visconde de Mauá**. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá-MT. Anais... Cuiabá-MT: Editora da Universidade de Cuiabá, 2013.

MARINHO, A. M. C. P. **Contextos e contornos da modernização agrícola em municípios do Baixo Jaguaribe-CE: o espelho do (des)envolvimento e seus reflexos na saúde, trabalho e ambiente**. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública)–Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOLINA, M. C. ; MOLINA, M. C. ; FREITAS, H. **Bibliografia comentada sobre Educação do Campo**. Brasília: Periódico Em Aberto, 2011 (Documentos).

MOREIRA, Marco A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora UNB, 2006.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (org.) **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLETINDO À LUZ DO MARXISMO

Priscilla Brito

Maria das Graças Barros

Viviane Sampaio

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-3

Justificativa

Esta proposta de pesquisa resulta da necessidade de refletir sobre a educação do campo e as políticas públicas brasileiras refletindo à luz do Marxismo. Para isso, faz-se necessário investigar a relação entre capitalismo e Educação do Campo, no sentido de desvendar as contraditórias mediações, bem como as forças sociais presentes nessa relação e assim, perceber os limites impostos para a luta dos movimentos sociais e povos camponeses por uma educação do e no campo.

Nesse sentido, busca-se fundamento nas leituras de caráter marxista, por acreditar que apresentam um viés mais crítico na análise da realidade. O interesse pela temática aqui proposta emerge da experiência vivida enquanto filhas de agricultores e residentes em zona rural do Ceará por um período da vida.

Durante esse período foi possível observar a precariedade das escolas em zonas rurais e o desinteresse na educação dos trabalhadores rurais, o que culminou com a necessidade de procurar melhores condições de vida e de acesso à escola na zona urbana.

Nesse sentido, hoje como professoras de escola pública, é possível enxergar ainda melhor as problemáticas que envolvem a experiência no campo citada acima, o que fez surgir à necessidade de aprofundar os estudos sobre a educação do campo.

À vista disso, tem-se como pressuposto a educação do campo em uma batalha diária para que os trabalhadores camponeses tenham acesso a uma educação que legitime sua luta social e histórica, buscando aliar a luta pela educação à luta pela terra. Além disso, a Educação do Campo apresenta em sua trajetória a preocupação em superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.

Nesse viés, um dos maiores desafios da educação do campo no Brasil diz respeito às políticas educacionais voltadas para a realidade dos povos do campo, pois quando se pensa no diálogo acerca da educação camponesa, faz-se necessário refletir acerca da tríade que mantém a educação campesina: campo - políticas públicas - educação (MOLINA, 2012). Tal concepção se coloca dessa forma por conta da política pública ser a facilitadora dos direitos sociais por intermédio do Estado.

Do ponto de vista acadêmico, vale ressaltar que ainda precisamos avançar muito quanto às pesquisas sobre esta modalidade de ensino, visto que ao procurar nas bases de dados por exemplo da Scielo sobre os estudos relativos a esta temática, os resultados aparecem de forma bem tímida.

Nesse sentido, através de discussões, pesquisas e lutas, ganha-se força em sua institucionalização. Por essa razão, faz-se necessário investigar esse tema. Sucede que, apesar das reivindicações dos movimentos sociais do campo, no percurso da história da educação no Brasil, a Educação do Campo foi deixada de lado por parte do Estado, especificamente de seus representantes no que diz respeito aos aspectos legais, nota-se que não houve legislações notadamente que regulamentassem essa modalidade de ensino, até meados da década de 1990.

Destaca-se que, a legislação sobre a Educação do Campo é algo muito recente e que resulta das mobilizações realizadas em favor de uma proposta política que trata da educação aliada à reforma agrária.

Nesse contexto, citamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 17 de abril de 1998, a primeira política inserida de reivindicação da educação campesina na esfera do Estado brasileiro e já que se associava a educação e Reforma agrária.

A elaboração do PRONERA se associou de modo direto às discussões em torno do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorrera em julho de 1997 e visava a socialização e a sistematização das práticas educacionais colhidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O PRONERA é resultado dessa luta por parte dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada que, intencionavam que o direito à educação fosse também assegurado à população do campo e que, acima de tudo, fosse uma educação voltada para os interesses e necessidades desta população, isto é, uma educação que prezasse a cultura e a identidade dos camponeses, e que, sobretudo, fosse inclusiva e autônoma.

Nesse âmbito, com base na Constituição Federal brasileira de 1988, a educação começa a ser direito garantido a todos, independentemente do local em que esse indivíduo reside ou vive.

Assim sendo, a educação fornecida à população camponesa deve ser garantida infimamente no mesmo patamar que é fornecida para a população urbana, mas considerando a proposta histórico-ideológica campesina, apesar de que este direito mesmo estando garantido foi historicamente negado aos povos do campo no Brasil como cita Caldart (2016,p.8) :

Uma questão específica à realidade brasileira é a de que há no Brasil uma desigualdade substantiva, histórica, no atendimento aos direitos humanos e sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, povos tradicionais, quilombolas e indígenas,...) e, particularmente, no acesso à educação pública (escolarização básica, técnica, superior), em relação ao conjunto da população.

Nesse viés, ainda se tratando de legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) no artigo 28 a flexibilização para que os sistemas de ensino promovam as adaptações necessárias, se adequando às peculiaridades da vida rural e de cada região, dessa forma fazendo a observação sobre como a Educação do Campo deve ser pensada e desenhada de acordo com as suas especificidades, refletindo na sua metodologia, didática, e calendário escolar, entre outros.

Nessa perspectiva, se fazendo necessário que a educação do campo seja vista não apenas como mais um modelo de ensino, mas também como uma política pública. Analisando as formulações políticas das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo é notório que tem sustentação na cultura e identidade do povo camponês. Quanto a isto fica nítido quando diz nas Diretrizes:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social no país. (SECAD, 2002, p. 37)

Esta proposta de estudo se justifica ao proporcionar para a área da Educação como ciência, em específico para a formação de professores, a reflexão crítica a respeito das contradições que pairam sobre a relação entre a educação do campo e a sociedade capitalista, tais como o tratamento que é oferecido à educação camponesa enquanto política pública e a condição que o Estado oferta para que o camponês continue na área rural.

Problematização

Este estudo objetiva analisar e compreender como a Educação do Campo se relaciona com o modo de produção capitalista diante da realidade em que se percebe a predominância do econômico sobre questões culturais e sociais e que cada vez mais subordina o camponês aos interesses das classes dominan-

tes, tem-se assim, a pretensão de pesquisar sobre esse conflito de interesses que encontramos entre a oferta do Estado para a Educação do Campo e as necessidades que advém dos movimentos sociais dos camponeses com base nas suas propostas pedagógicas e seus princípios.

Tal pretensão terá ainda como aporte teórico o pensamento de Marx em “A Ideologia Alemã” que analisa a sociedade e suas contradições internas, proporcionando uma clareza quanto às formas de produção, bem como comprova a possibilidade do surgimento de um novo homem e de novas relações sociais.

Atualmente, a educação passa por um avançado processo de mercantilização com marcas de um sistema que nega a uma parcela considerável da humanidade, mais especificamente à classe trabalhadora, o conhecimento sistematizado ao longo dos tempos.

Tendo em vista que a educação ofertada para o camponês tem que ser voltada para uma formação integral humana e assim para a revalorização do trabalho do campesino, em um país de sistema capitalista, o interesse do capital é que direciona as políticas de educação dos trabalhadores.

Desse modo, eles não acessam o conhecimento sistematizado que valorize suas bases históricas, ao contrário, o objetivo é manter um nível rasteiro de acesso ao conhecimento, impedindo, assim, a classe trabalhadora de conhecer o real “em suas múltiplas determinações”, como aponta Marx na sua *Introdução à Crítica da Economia Política*.

Indicaremos a seguir uma das definições de educação do campo para inicialmente compreendermos a sua lógica organizacional, segundo Caldart (2012, p. 259) em Dicionário da Educação do Campo:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Educação do Campo se difere das outras modalidades de educação por sua peculiaridade. Ao mesmo tempo em que, como política pública, a educação é necessidade básica da sociedade, a reforma agrária não é compreendida desta forma, pois o Estado presta assistência à escola do campo, mas não a correlaciona com a proposta educacional que a educação do campo propõe: a luta pelo acesso à educação pública sem o controle de forma política e pedagógica do Estado, mas orientada pelos seus sujeitos exercendo o direito de pensar a Pedagogia desde a sua realidade específica. Nesse sentido, conforme Lima, Costa & Pereira (2017):

A escola do campo deve pensar acerca da singularidade das camadas subalternas do campo, pois essa singularidade deve juntamente aos conhecimentos universais necessários à educação das populações do campo, permear as escolhas pedagógicas da escola.

Em meio a este cenário, vale ainda destacar que o Estado não garante as condições materiais básicas de existência na zona rural, então questiona-se como ofertar educação do campo se as condições objetivas de vida não possibilitam viver do e no campo.

Nesse sentido a escola do campo deve representar um dos lócus fundamentais para que o camponês possa desenvolver uma postura reflexiva que decorra do pensamento crítico para contribuir com as mudanças no processo educativo e na vida cotidiana, visando alcançar autonomia de pensamento e ser um futuro autor de seu trabalho e propositor de ideias para a emancipação humana.

Ressalta-se, diante do exposto a importância de relembrar continuamente a função social da educação do campo que, apesar de apresentar alguns avanços em seu percurso histórico, ainda há muito a conquistar para a desalienação do homem frente ao capitalismo.

Indicaremos ainda, para melhor entendimento desta problemática na esteira de Marx e Lukács, o projeto do capital para a formação de uma classe trabalhadora traçada em corresponder aos interesses do capitalismo, contrastando

o caráter onto-formativo do homem e de sua humanização através do entendimento dos conhecimentos adquiridos no espaço educacional.

Nessa proposta apontaremos ainda um outro problema consequente do modo de produção capitalista que é a precariedade da formação profissional dos professores que ensinam no campo demonstrando o descompromisso com essa política pública, apresentaremos isso segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep/2007):

O nível de formação dos docentes do ensino médio também reforça a questão de desigualdade entre a educação básica oferecida à população da zona rural e a da zona urbana. Apesar de uma rede física bastante reduzida, com 14.822 docentes que atuam em 1.377 estabelecimentos, 11,3% têm escolaridade de nível médio, ou seja, 1.676 funções docentes são exercidas por profissionais que atuam no nível de ensino correspondente à sua escolaridade.

Os baixos salários e a não efetivação desses professores também são indícios de que a Educação do Campo não tem sido considerada como prioridade necessitando da continuidade da luta por parte dos movimentos sociais do campo para melhoria deste cenário.

Destacaremos ainda nesse contexto a citação de Saviani (1997, p.11) sobre o trabalho do professor, tentando captar a importância da atividade educativa no processo histórico de desenvolvimento da sociedade: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Assim, o autor sugere que no ato de educar, o professor oportuniza ao homem a viabilidade de apropriação do conhecimento em sua forma mais desenvolvida pela humanidade e, desta forma, cada indivíduo poderá a partir desse aprendizado vir a desenvolver inteiramente suas potencialidades humanas.

Após o que foi apresentado, expõem-se os objetivos dessa proposta de pesquisa:

Objetivo Geral

Investigar a existência de reflexos do capitalismo na educação do campo em escolas públicas cearenses à luz do Marxismo.

Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, propõe-se a apresentação dos objetivos específicos da seguinte forma:

- 1) Estudar o referencial teórico que se debruça sobre a educação do campo;
- 2) Historicizar como a política educacional brasileira para o campo se organizou em cada momento histórico até a contemporaneidade;
- 3) Conhecer os relatos do público que utiliza e faz parte da educação do campo;
- 4) Estudar a existência de reflexos do capitalismo à luz do Marxismo nos relatos do público que utiliza e faz parte da educação do campo.

Base Teórica

A educação do campo surge para promover uma transformação social sem extrair as características legítimas do camponês, além de se contrapor ao conceito de educação rural, que se adequa as tendências da evolução capitalista e que submete os trabalhadores camponeses a mediações pedagógicas que se mantém distante de práticas pedagógicas verdadeiramente necessárias a população camponesa.

Compreende-se a Educação do Campo como uma modalidade da educação básica que tem por finalidade possibilitar o acesso dos camponeses a uma educação feita por e para eles, que expresse a sua legítima identidade camponesa e reconhecimento de suas práticas. Essa afirmação se alinha à citação a respeito da importância da participação e compreensão do homem como autor de sua própria história:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórico, cultural e socialmente existindo como seres fazedores do seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também” (FREIRE, 1999, p. 97).

A Educação do Campo tem como sua marca a luta social por questões da reforma agrária, contrariando o Estado em suas demandas educacionais, desta forma a população do campo conjectura necessariamente a superação do sistema sociometabólico do capital, e é para esta alternativa que aponta a tarefa da escola do campo, dado o caráter contraditório do espaço escolar. (Caldart 2010, p.104) cita suas impressões sobre a ligação do campo com as lutas sociais ao afirmar:

[...] que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos.

O capitalismo se apropria da educação do campo por meio das imposições de suas teorias, retira do camponês o direito aos saberes universais, primordiais à sua formação e entendimento da realidade e do contexto em que está, isso requer a mobilização dos camponeses para uma educação que tenha por horizonte um novo projeto de sociedade insubordinada ao capitalismo:

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento de ensino das camadas populares. [...] O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1992).

Lessa e Tonet (2011, p. 107) demonstram a necessidade de compreender a vinculação entre trabalho e educação.

Na vida cotidiana, o trabalho permanecerá sendo uma atividade absolutamente necessária para que os homens possam existir. Mas, justamente por ser uma rigorosa necessidade, por mais livre que seja o trabalho emancipado, ele não é, ainda, a forma superior da liberdade humana.

Indicações Metodológicas Básicas

O desenvolvimento deste estudo ancora-se na teoria marxiana com o apoio das teorizações de Saviani, bem como de alguns outros intérpretes de Marx. Orientados pelo método de Marx, de modo especial a partir do seu entendimento ontológico, segundo Lukács, almeja-se investigar a existência de reflexos do capitalismo na educação do campo em escolas públicas cearenses à luz do Marxismo.

A proposta sugere autores como Marx, Engels, Lukács, e posteriormente Mészáros, no que se refere à análise das duas classes sociais, a burguesia e o proletariado, o projeto do capital para as minorias que utilizam e fazem parte da educação do campo. pautada em seus próprios interesses.

Nesse sentido, conta-se também com as contribuições de Caldart sobre a Educação do Campo, Frigotto sobre a educação brasileira, Mészáros para compreensão da lógica do capital e seu impacto sobre a educação e Saviani na área de formação de professores e educação brasileira.

Este estudo está delineado em uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, qualitativo e documental. No tocante à pesquisa bibliográfica, procurar-se-á dialogar, à luz da ontologia lukacsiana que analisa a natureza do ser, da existência e da própria realidade, e com as obras de Marx, e de alguns de seus intérpretes que consideram a crise do capital e seus reflexos na sociedade.

No âmbito documental, a pesquisa se debruça sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, em seus artigos que tratam da educação do campo para refletir criticamente, o PRONERA de 1998, as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo de 2002, o decreto nº 7352/2010 que trata sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e a Resolução nº 4783/2010 que institui a Educação do Campo como política pública educacional.

Referências

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/Presidência da República-Casa Civil/Sub-Chefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.352/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, julho 2015.

_____. **“Educação do campo: notas para uma análise de percurso”**. In: MOLINA, Mônica C. (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, p. 103-135, 2010.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, Maria Aires de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. **Educação do campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro**. *Revista e-Curriculum*, 2017, 15.4: 1127-1151.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. 3º reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O capital: Crítica da economia política.** Vol 1, Livro primeiro: O processo de produção do capital – Segunda edição. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MEC/INEP. **Panorama da educação do Campo.** Brasília, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Tendências e correntes da educação brasileira.** In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). *Filosofia da Educação.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

MINISTERIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA. **Manual de Operações 2001.** Brasília, 2001.

MOLINA, M. C. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CBE nº1 de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações- 6ª ed.-** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIAS DIRECIONADAS À VIVÊNCIA AGRÍCOLA: ENCAMINHAMENTOS RETRATADOS EM QUESTÕES DO ENEM

Ana Carolina Neumann Barbiero

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-4

Resumo: O artigo tem como objetivo apontar algumas questões do Enem direcionadas a valorização do contexto social e econômico dos estudantes de Ensino Médio das Escolas do Campos. Este assunto foi analisado e explorado tendo em vista a necessidade de adaptação dos conteúdos e metodologias, garantidas por lei, que geram resultados significantes quando ministrados de acordo com a realidade social e econômica deste ambiente. Utilizou-se para o embasamento teórico os estudos realizados na área da Educação do Campo como: Frigotto (1993, 2012, 2014); Caldart *et al.* (2012); Saviani (2011, 2015). A Educação oferecida no campo é um subsídio para o aperfeiçoamento dos afazeres realizado pelas famílias e, consequentemente, necessita unir a prática, que é definida pelo trabalho; com a teoria, que é composta pelo planejamento baseado nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Vivência agrícola; Enem.

Introdução

Esta pesquisa integra o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Licenciatura, da Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu (FAE-SI), mantenedora Uniguaçu, Paraná, que teve como título “A influência do con-

texto social e econômico na aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo do distrito de Maralúcia em Medianeira-PR”.

O assunto foi analisado e explorado devido a necessidade de adaptação dos conteúdos e metodologias, garantidas por lei, que geram resultados significantes quando inseridos de acordo com a realidade social e econômica deste ambiente. Nesta pesquisa foram aplicados questionários aos alunos do Ensino Médio da Escola do Campo e no transcorrer das respostas, o interesse por uma união entre o contexto social e econômico da vida dos estudantes com as disciplinas escolares, foi delineado como principal anseio da comunidade para o crescimento da identidade do campo.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002, a Educação do Campo é uma modalidade de ensino com características próprias, as quais devem ser valorizadas, pois é na vivência cotidiana de cada família que o jovem coletará subsídios para realizar a interdisciplinaridade com os conteúdos científicos.

Dessa forma é necessária uma educação que seja não só no campo como também do campo, por meio de metodologias que integrem a vivência de cada aluno com os conteúdos científicos, calendários escolares adaptados de acordo com os fatores climáticos e suas interferências no plantio familiar que envolve a interação família-escola-comunidade, instrumento de extrema relevância no ambiente do campo. A educação neste ambiente é amparada pela Constituição Brasileira de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) e pela Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (Estado do Paraná/2006) que garantem as adaptações necessárias para uma educação de qualidade e que realize, nas práticas diárias, o desenvolvimento do aluno de forma integral.

O contexto social e econômico dos estudantes do campo necessita ser compreendido como um suporte no processo de aprendizagem, pois é nas ati-

vidades diárias, realizadas fora do ambiente escolar, que se identifica o ponto de partida dos conteúdos escolares. As famílias que têm sua renda proveniente da terra, desde cedo inserem seus filhos neste contexto, por meio de atividades como: a escolha do produto a ser cultivado, o cuidado durante o crescimento do grão, a colheita no período correto e o auxílio nas finanças de casa. Esses são exemplos de ações que tendem a ser compreendidas com facilidade pelos alunos e encontram-se interligadas aos conteúdos científicos no processo de ensino-aprendizagem.

É sobre essa relação que ocorre entre o contexto social e econômico do aluno e o seu aprendizado nas escolas do campo que se busca debater nesse artigo.

O contexto social e econômico como princípio educativo para o ensino dos alunos das escolas do campo

O trabalho pedagógico realizado em sala de aula necessita articular-se às mudanças que ocorrem no mundo. Nesse sentido, Caldart (2012) aponta a importância de uma formação integrada que desenvolva os aspectos críticos dos alunos, apresentando além dos conteúdos presentes no currículo, os processos que acarretaram tal transformação.

Queiroz (2011) descreve sobre a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo, devido ao meio em que a escola está inserida, é preciso que dentro do documento se destaque a presença da cultura do local, da vida familiar, dos movimentos sociais e culturais, da importância do trabalho e que contemple projetos interligados à vivência no meio rural, baseando-se, nos saberes que cada aluno traz consigo quando adentra a sala de aula vinculando-os nos conteúdos programáticos do professor. No entanto, para que este documento seja colocado em prática é necessário o investimento nas escolas do campo por parte das instituições governamentais.

Nas escolas do campo, a criação de PPPs direcionados a estes ambientes, caracteriza o avanço dos movimentos sociais que lutaram, para que o campo estivesse presente em documentos oficiais, bem como em adaptações voltadas ao ambiente escolar.

Segundo Pires (2012, p. 117) “A proposta pedagógica construída pela e com a Escola do Campo deve se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e acolha seus saberes e experiências”. Nesse contexto é importante destacar a valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos que possuem uma vivência social diferenciada das escolas urbanas. Rossato e Praxedes (2015) escrevem sobre a importância da interdisciplinaridade quando falam sobre a presença da identidade dos alunos na construção do conhecimento dentro das práticas pedagógicas.

A identidade campesina e o trabalho são significantes no processo de ensino-aprendizagem devido a interferência destes no ambiente familiar, logo agrícola, dos estudantes. Cada escola realiza durante o ensino a interdisciplinaridade, trazendo consigo os temas transversais. Sendo assim, na Educação do Campo entende-se o trabalho como um tema transversal.

Em harmonia com o conceito de interdisciplinaridade a Educação do Campo contempla em seus eixos temáticos propostos pelo Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, como citam Borges e Silva (2012), que são: Agricultura Familiar (cultura, identidade, etnia e gênero); Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania, organização social e políticas públicas; Economia solidária; Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial.

Os eixos propostos pelo caderno Projovem Campo Saberes da Terra contemplam a educação em dois tempos, como cita Mamoré *et al.* (2013) no primeiro tempo, chamado Tempo Escola, o estudante recebe os conteúdos científicos relacionados ao planejamento destinado a cada faixa etária; o segundo

tempo, chamado Tempo Comunidade, é destinado para o aluno colocar em prática todo o conhecimento recebido realizando estudos, pesquisas e experimentos no ambiente em que sua escola se encontra inserida.

A estruturação desse programa fomentou os anseios da população campestre que buscava a oferta de um ensino de qualidade. Oliveira (2017) enfatiza a importância de desenvolver um projeto político educacional que leve em consideração as particularidades do campo e atenda à demanda histórica de uma educação construída pelos próprios sujeitos do campo, valorizando seus conhecimentos e modos de vida. Este projeto político educacional demonstra a valorização do indivíduo que frequenta a escola do campo trazendo para a escola a história do campo, seus conhecimentos e a sua identidade.

Outro documento importante foi criado por meio de uma ação conjunta entre o governo e sociedade civil organizada, são as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo do Estado do Paraná criadas, no ano de 2006, descrevendo como deve orientar-se o trabalho pedagógico destas escolas. Este documento é composto da concepção de Campo e de Educação do Campo, a trajetória para a construção das escolas do campo, eixos temáticos e alternativas metodológicas que devem ser seguidos durante a realização do processo de ensino-aprendizagem no ambiente agrícola.

Os eixos temáticos presente neste documento caracterizam-se por abordarem questões centrais aos conteúdos escolares que funcionam como temas transversais, que necessitam estar presente durante o ano todo no planejamento escolar. Os eixos se subdividem em quatro: Trabalho - divisão social e territorial; Cultura e identidade; Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável; Organização política, movimentos sociais e cidadania.

Os professores que trabalham nas escolas do campo necessitam da plena clareza dos eixos a fim de promover práticas pedagógicas diferenciadas para

o ambiente. Caldart (2010) reforça o valor que os currículos, contemplando as dimensões do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social, retratam na rotina diária dos profissionais de ensino. As adaptações voltadas ao indivíduo que frequenta as escolas do campo geram um sentimento de pertencimento e acolhimento, causando-lhe uma facilidade maior em associar os conteúdos curriculares.

O professor, ao iniciar seu trabalho em uma escola do campo, deve pesquisar quais são os conteúdos científicos-culturais propostos pela escola, como disserta Gasparin (2011) em seu livro “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”. O autor fala que o ponto de partida para o ensino deve ser a realidade social do público que frequente a escola, possibilitando-os refletir sobre a prática cotidiana partindo deste ponto para a teorização da prática social.

Gasparin (2011) comenta que este é o meio pela qual os alunos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico e, por consequência, apropriam-se da criticidade da realidade conduzindo-os a uma totalidade social.

A concepção de Pedagogia Histórico-Crítica é significativa para as escolas do campo pois retrata o ensino em consonância com o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo conduzindo o processo de ensino-aprendizagem mediante às práticas socioculturais do aluno.

Queiroz analisa a importância de abordar o meio ambiente de uma forma “Sustentável de maneira historicamente situada, tendo como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo, levando-se em conta um desenvolvimento economicamente justo e ecologicamente sustentável” (Queiroz, 2011, p. 44). O autor ainda cita que a sustentabilidade está ligada à solidariedade das comunidades rurais que trabalham de forma cooperativa para seu desenvolvimento econômico e, por isso, a manutenção dos ecossistemas demonstra a valorização da identidade cultural dos moradores e consequentemente dos estudantes.

Abordar a sustentabilidade dentro dos conteúdos programáticos é articular a natureza na vivência da comunidade local. É no ambiente escolar que se estimula práticas diferenciadas ao meio ambiente como é o caso da sustentabilidade que gera resultados quando é aplicada no cotidiano das famílias que desfrutam do ensino no campo.

Tratar este tema nas escolas do campo reflete um constante diálogo e interação entre escola, família e comunidade. Os conhecimentos relativos à vida no campo devem estar interligados aos conteúdos escolares, como comenta Freitas *et al.* (2012), desempenhando o papel de complemento dos outros espaços escolares utilizando como suporte a práxis teórica. Os autores ainda citam a importância da constante comunicação entre teoria e prática neste processo educativo.

Neste sentido a Pedagogia das Competências revela-se como uma das ferramentas metodológicas na etapa do Ensino Médio que entre seus diversos significados, oportuniza durante a aprendizagem os recursos que qualificam as competências individuais de cada sujeito para o ambiente de trabalho (Ramos, 2013). Este nível de ensino promove, por meio de suas disciplinas, encaminhamentos que contribuem para a formação do estudante, preparando-o para o Ensino Superior, como menciona Nosella (2011, p. 1053):

O princípio pedagógico específico do ensino médio, fase final da educação básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. É marcado, portanto, pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma.

Conforme cita o autor é nesta etapa de estudos que o estudante irá delinear sua afinidade intelectual, buscando assim, caminhos para a intensificação dos conhecimentos necessários para a construção de tal ramo.

A continuidade dos estudos para os alunos que finalizam o Ensino Médio é determinada desde 2009, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que

proporciona uma forma de acesso ao Ensino Superior no Brasil, operando juntamente com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que auxilia no processo de destinação dos candidatos, como referem Silveira *et al.* (2015).

Entretanto, o Enem, inicialmente, não foi criado com esta finalidade. Em 1998, Silveira *et al.* (2015) mencionam que o governo federal, por meio do Ministério da Educação – MEC, criaram este exame como um instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da Educação Básica.

Visto a importância que este estava repercutindo, surge após onze anos, a necessidade de expandir este instrumento para uma nova esfera. Este exame foi utilizado como forma de entrada em diversas universidades do país, possibilitando a mobilidade dos estudantes para diferentes regiões e proporcionando a democratização de oportunidades ao Ensino Superior.

Malusá *et al.* (2014) mencionam que desde 2005, além do acesso a uma universidade pública, o Enem, por meio da lei nº 11.096/2005 (Brasil, 2005), é utilizado como critério de seleção para a conquista de bolsas para universidades privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni).

O ENEM encontra-se articulado em quatro áreas do conhecimento, que possuem interdisciplinaridade com conteúdos propostos para a Educação Básica, são elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias no ensino; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em sua prova são abordados conteúdos retirados de práticas do cotidiano relacionando os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, como é retratado na Fundamentação Teórico-Metodológica do programa (BRASIL, 2005).

Em algumas das questões aplicadas no exame pressupõem-se que o conhecimento transmitido na escola, principalmente no Ensino Médio, esteja voltado para a prática social do estudante. No caso das escolas do campo, pode-se identificar que este objetivo se volta para o meio rural à medida que considera a realidade do país que em algumas regiões é predominantemente agrícola.

Na sequência foram selecionadas questões de cada área do conhecimento escolhidas por sua associação aos conteúdos e metodologias dispostos na Educação do Campo. A área de Ciências da Natureza (ENEM - 2018) permite ao aluno demonstrar suas habilidades de compreender o mundo que o cerca, sabendo questionar os processos naturais e tecnológicos, apresentando soluções aos possíveis problemas apresentados (BRASIL, 2005). A questão abaixo envolve o conhecimento agrícola de produção com o desenvolvimento sustentável, assunto da atualidade e tema transversal nas escolas do campo. A leitura e a compreensão do conteúdo da questão possibilitam ao aluno uma tentativa de explicação à situação apresentada. Abaixo segue a questão do Enem 2018.

A rotação de culturas é um método que consiste na alternância de uma cultura de uma leguminosa com uma outra cultura de não leguminosa, por exemplo, a alternância de uma plantação de cana ou milho com uma de amendoim ou feijão, periodicamente. Assim, em uma safra planta-se uma não leguminosa e na entressafra uma leguminosa, deixando os restos das leguminosas nas áreas onde se pretende plantar outra cultura.

REZENDE, M. O. O. *et al.* Importância da compreensão dos ciclos biogeoquímicos para o desenvolvimento sustentável. São Carlos: Instituto de Química de São Carlos/USP, 2003 (adaptado).

A forma de manejo exemplificada desenvolve um modo de uso da terra que proporciona a:

- A) redução dos nutrientes no solo.
- B) compactação das camadas superficiais.
- C) fixação do nitrogênio pelas raízes dos vegetais.
- D) intensificação da erosão pelo intemperismo físico.
- E) concentração de sais por mecanismo de irrigação.

A constante modificação da sociedade propõe uma análise das tecnologias e mudanças que ocorrem em nosso meio. A área de conhecimento Ciências Humanas e Suas Tecnologias (ENEM - 2018) tem como principal objetivo analisar a formação do cidadão como um sujeito crítico e operante na sociedade que não só participa dessas transformações como também as problematiza

(BRASIL, 2005). A questão selecionada indaga o aluno sobre um fator presente na vida de todos os sujeitos moradores do campo, os agrotóxicos, permitindo-o realizar uma reflexão sobre este assunto que é tão presente em suas vidas.

Anualmente, são usadas no mundo, aproximadamente, 2,5 milhões de toneladas de agrotóxicos. O consumo anual de agrotóxicos no Brasil tem sido superior a 300 mil toneladas de produtos comerciais, representando um aumento no consumo de agrotóxicos de 700% nos últimos quarenta anos, enquanto a área agrícola aumentou 78% nesse período.

SPADOTTO, C. A. Disponível em: www.fmr.edu.br. Acesso em: 7 nov. 2014.

No contexto da produção agrícola, a utilização do insumo citado implica o(a)

- A) redução nos lucros da atividade.
- B) aumento do desequilíbrio ecológico.
- C) manutenção da fertilidade dos solos.
- D) priorização de cultivos de subsistência.
- E) autonomia no uso de tecnologia nacional.

O questionamento acima realiza uma mediação entre meio ambiente e a produção agrícola. Estes dois assuntos sofrem constante reflexão pelos agricultores que necessitam durante o trabalho, elaborarem estratégias de conciliação entre a utilização de agrotóxicos e a preservação do equilíbrio ecológico. Já na área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (ENEM - 2018) foi selecionado a questão abaixo:

Atualmente não se pode identificar o espaço rural apenas com a agropecuária, pois no campo não há somente essa atividade, embora ela possa ser a mais importante na maioria das regiões situadas no interior do país. Não é procedente se pensar no campo dissociado das cidades.

HESPANHOL, A. N. O desenvolvimento do campo no Brasil. In: FERNANDES, B.M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (Org.). **Geografia agrária: teoria e poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2007 (adaptado).

A realidade contemporânea do espaço rural descrita no texto deriva do processo de expansão:

- A) de áreas cultivadas.
- B) do setor de serviços.
- C) da proporção de idosos.
- D) de regiões metropolitanas.
- E) da mecanização produtiva.

De acordo com o exame, esta área necessita abranger a leitura como um processo de interação do estudante com o mundo que o cerca fazendo-o compreender os conhecimentos de maneira sistematizada de acordo com a interpretação realizada (BRASIL, 2005). A junção da interpretação de um conteúdo voltado para a geografia agrária facilita o processo de compreensão do indivíduo morador do campo, auxiliando-o na resolução da questão.

Na sequência a questão da área de conhecimento Matemática e Suas Tecnologias No Ensino (ENEM - 2018):

Um torrefador comprou uma saca de 60Kg de café especial cru (antes de torrar) por R\$ 400,00. Devido à perda de umidade durante o processo de torrefação, são perdidos 10Kg de café por saca.

O torrefador irá vender o café torrado em embalagens de 1Kg e tem por objetivo obter um lucro de 200% em relação ao valor pago, por unidade vendida.

Que preço de venda, por unidade, este torrefador deverá estabelecer para atingir seu objetivo?

- A) R\$ 32,00
- B) R\$ 24,00
- C) R\$ 20,00
- D) R\$ 16,00
- E) R\$8,00

Nesta área, de acordo com a Fundamentação Teórico-Metodológica do programa (BRASIL, 2005), o participante necessita mediar os conceitos acu-

mulados durante a Educação Básica com o conhecimento vivenciado em seu cotidiano, como é caso do sistema monetário indicado na questão acima que, enfatiza a utilização de conceitos matemáticos estudados por meio de uma prática de venda.

Quanto ao Exame, precisamente por dar contexto ao que verifica, mobiliza os saberes disciplinares do aluno, expondo-o a problemas efetivos, a situações vivenciais, a questões reais, avaliando se, ou em que medida, o aprendizado disciplinar desenvolveu habilidades e compôs competências (BRASIL, p. 64, 2005).

O aluno que vivência situações como estas apresentadas nas questões expostas, compreende com mais facilidade pois carrega subsídios da prática diária ao que está sendo questionado. Por esse motivo é que o ensino deve promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas e os temas transversais propostos pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, atuando como mediadores neste processo entre teoria e prática.

É possível perceber a presença marcante da tecnologia em todos os eixos abordados no Enem devido às mudanças constantes da sociedade, que vem estabelecendo o conhecimento científico como suporte para o crescimento tecnológico (Malusá *et. al.*, 2014).

Souza (2008) expõe que desde o século XX há a preocupação com a criação de um ensino técnico nas escolas do campo que transformasse o pensamento antiquado de que o ambiente rural seria um local de atraso, transfigurando-o em um local de ensino dirigido ao reconhecimento da identidade dos estudantes.

Este ensino técnico tem significância quando aplicado ao meio, como é o caso do técnico agrícola, pois grande parte dos estudantes do Ensino Médio possuem o interesse em dar sequência ao trabalho dos pais realizado neste ambiente. Assim, o Ensino Médio do Campo deve estar voltado para a agricultura, estimulando os estudantes a fixarem em seu meio rural, escolhendo posteriormente, um Ensino Superior que também complemente seu dia a dia.

Todos estes direcionamentos à Educação do Campo estão contidos nas orientações da LDB 9.394/96 que destaca a valorização das características sociais e culturais de cada escola e, por isso, devem ser aplicados no cotidiano das escolas do campo para que haja resultados quando os estudantes forem participar de provas, concorrendo a uma vaga para o ensino superior.

Considerações finais

A educação do campo desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade social, no desenvolvimento sustentável e na valorização das identidades e culturas rurais. É importante reconhecer e atender às especificidades e necessidades dos sujeitos que vivem e trabalham nas áreas rurais, buscando proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva.

Ao longo dos anos, o Enem tem se consolidado como um instrumento de avaliação e acesso ao ensino superior no Brasil. Com um número crescente de participantes, o exame busca promover a equidade e a democratização do acesso à educação, além de fomentar a melhoria da qualidade do ensino no país.

Porém, a implementação de sistemas de avaliação em larga escala, como o Enem, apresenta alguns desafios como a medição baseada em uma única prova e, portanto, não é capaz de captar a totalidade das habilidades, conhecimentos e potencialidades dos estudantes. Algumas aptidões e competências importantes aprendidas nas escolas do campo podem não ser adequadamente avaliadas, o que pode resultar em uma visão limitada não só da qualidade do ensino como da aprendizagem dos estudantes.

O Enem tem buscado, ao longo dos anos, contemplar e valorizar a temática da educação do campo em suas questões e abordagens. Embora o Enem seja uma avaliação nacional que abrange diferentes áreas de conhecimento, é possível encontrar questões que envolvem a realidade, os desafios e as demandas da educação do campo.

No que diz respeito às Ciências Humanas e suas Tecnologias, por exemplo, é comum encontrar questões que abordam temas como a reforma agrária, a

agricultura familiar, os movimentos sociais no campo e as relações de trabalho no setor agrícola. Essas questões permitem aos estudantes refletirem sobre a importância da educação do campo, a valorização das identidades e culturas rurais, a busca por uma agricultura sustentável e a luta por direitos e inclusão social no meio rural.

É importante destacar que esses apontamentos não negam a importância de se avaliar a qualidade do ensino, mas ressaltam os desafios e limitações inerentes aos sistemas de avaliação em larga escala como o Enem. Além disso, a educação do e no campo é uma forma de garantir que as pessoas que vivem no campo tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades e contribua para o seu desenvolvimento integral.

Referências

BRASIL. (Inep) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d-904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>.

_____. Resolução CNE/CEB n.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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abril 2008, Seção 1, p.25-26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para análise de percurso**. In. Erivan Hilário. Educação do Campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico. Coleção Cadernos Temáticos. Santa Maria da Boa Vista/PE, Setembro, 2010, p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo. 2012. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>.

FREITAS, Eliane de Souza M.; GOMES, Alexandre Alves; BARCELOS, Fátua Pinheiro; BICALHO, Rosilene Siray. **O trabalho de campo como estratégia pedagógica no ensino de jovens e adultos**. Belo Horizonte: RHJ, 1ª edição, 2012.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico –Crítica**. Editora Autores Associados, 5ª ed. Campinas, SP, 2011.

MALUSÁ, Silvana; ORDONES, Luma Lemos de Medeiros; RIBEIRO, Elisabete. **Enem: Pontos positivos para a educação brasileira**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 3, n.2, páginas 358-382– ago/dez, 2014.

MAMORÉ, Luzia Nunes et al. **Escola pública e educação não-formal caracterizando o programa Projovem campo**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 13, n. 50, p. 194-208, 2013.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico**. Campinas, v. 32, n.117, p. 1051-1066, out-dez. 2011.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista. **Educação do campo como espaço em disputa: análise dos discursos do material didático do projovem campo - saberes da terra**. Educação em revista, vol.33 Belo Horizonte 2017.

QUEIROZ, João Batista Pereira. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. Revista NERA. Presidente Prudente Ano 14, nº. 18 p. 37-46 Jan-jun./2011.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. Coleção educação em direitos humanos; v.4.São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Renata Fornelos d’Azevedo. **Juventude e trabalho: um paradoxo contemporâneo**. In NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara; SODRÉ, Maria Dorath (org.) Educação do Campo e contemporaneidade. Salvador, Ed. EDUFBA, 2013.

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

SILVEIRA, Fernando Lang; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica**. Carta ao Editor da Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 37, n. 1, 1101.1-1101.5. Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>

CAPÍTULO 6

O VIVER RURAL, O CONHECIMENTO EMPÍRICO, CIENTÍFICO E A FORÇA DA MULHER NO CAMPO: UM ENCONTRO DE REALIDADES

Douglas Max Stopp

Elisandra da Silva Fraga

Eloiza Helena de Carvalho Bidet

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-6

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar, refletir e pontuar as diferenças nas dinâmicas de vida e trabalho no campo de duas famílias, produtoras rurais, de dois municípios no estado do Rio Grande do Sul, Agudo e Santa Maria, ambas na região central do estado. A família Garcia, de Três Barras/Santa Maria e a família Schmeengler, de Agudo foram entrevistadas no mês de Setembro/2023. As entrevistas, apresentação e artigo acerca das informações coletadas fazem parte do processo avaliativo de duas disciplinas do curso de licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal de Santa Maria, Polo da Universidade Aberta do Brasil/Agudo, sendo elas a disciplina de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável e Seminário Integrador II. O viver em sociedade rural, a força da mulher do campo, a conservação de saberes de outrora e a chegada do conhecimento científico estão presentes nas falas dos protagonistas deste artigo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as famílias Garcia e Schmeengler durante o mês de Setembro/2023, e através dessas entrevistas foi possível construir pontes entre as semelhanças e as diferenças de histórico familiar e da forma como as famílias protagonistas deste artigo vivem suas vidas em meio rural. É esperado que, através do material coletado nas entrevistas e reflexões acerca das realidades apresentadas, possa-se ver a linha de

conexão que liga as realidades das duas famílias, que apesar de históricos diferentes, tem em comum a força do homem e da mulher na agricultura familiar.

Palavras-chave: agricultura familiar; identidade camponesa; agricultura sustentável.

Introdução

O artigo tem como propósito de estudo analisar o contexto das famílias que vivem no meio rural e suas relações com o local onde vivem e de como coabitam seus familiares em meio a um ambiente de moradia e sustento familiar, refletindo as duas realidades apresentadas e os desafios enfrentados por seus protagonistas. As famílias entrevistadas para a construção deste estudo são provenientes de duas localidades diferentes: A família Schmeengler reside em Agudo, região rural do município; a família Silva, da Santa-feira Orgânicos, reside e trabalha na localidade de Três Barras. As diferenças, não apenas geográficas, destas duas famílias, com históricos de vida, formação e costumes distintos foram os norteadores para a elaboração deste artigo. As informações coletadas para este artigo foram extraídas do material coletado através de entrevistas semi-estruturadas, que aconteceram no mês de Setembro/2023. Registros fotográficos das respectivas localidades e pessoas entrevistadas encontram-se neste artigo.

O viver camponês vem ligado com a valorização da identidade de “ser camponeses”. Nesse contexto narrado a história, os movimentos sociais que foram essenciais para criação de políticas públicas orientadas para essas famílias e de como elas se mantem no meio rural. Em meio à dificuldades, muitas vezes trespassadas na cidade, como infraestrutura e estradas asfaltadas, a permanência do homem no campo é um ato de resistência frente ao mundo urbanizado que expande suas fronteiras todos os anos.

O viver no campo e a identidade do camponês são vitais para a cidade, para a alimentação do homem urbano. A manutenção de famílias em zonas ru-

rais, trabalhando e produzindo frutas e hortaliças frescas é muitas vezes a forma que a comunidade urbana tem para acessar alimentos orgânicos, não industrializados e de qualidade. Em um mundo onde a informação é rápida, as notícias chegam em momento real em nossos telefones e o tempo tornou-se um luxo, adquirir insumos livres de agrotóxicos e de qualidade em uma feira livre perto do seu trabalho, ou até mesmo na porta de sua casa, no sistema de *delivery*, é uma opção para que famílias inteiras possam ter acesso à esse tipo de alimento. A família Garcia, de Três Barras, é um exemplo de produção orgânica, aliada à práticas agroecológicas e de desenvolvimento da terra e respeito ao meio ambiente. A família Schmengler, de Agudo, tem em seu cerne familiar, a força da família e da produção de sementes, sendo referencia na região no armazenamento de sementes de diferentes espécies, além da produção de vegetais e hortaliças para comercialização em feiras livres.

A história de vida e luta, permanência e chegada ao campo, serão os norteadores deste artigo, que foca na construção de identidade do homem camponês, na acolhida aos novos rurais e na vida diária de sintonia e respeito pela natureza e de todos os frutos que a Mãe Terra oferece.

Desenvolvimento

Conhecendo as Famílias

Durante o processo de desenvolvimento da entrevista, solicitada por duas disciplinas da grade curricular do terceiro semestre do curso de Educação do Campo, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável e Seminário Integrador II, pensou-se em trabalhar a perspectiva não apenas do pequeno produtor, do individuo que trabalha e extrai da terra seu sustento e dignidade, e sim, que o foco destas entrevistas e reflexões futuras acerca das mesmas, fosse o viver no campo entre duas famílias: Uma família de Santa Maria e outra família de Agudo, provenientes de realidades e históricos diferentes.

As entrevistas foram realizadas no mês de Setembro de 2023 e devido ao alto volume de chuvas na região, em especial na localidade de Três Barras, as entrevistas foram postergadas, até o momento em que o grupo de estudos decidiu promover o encontro online, facilitando também a disponibilidade das famílias envolvidas.

Familia Garcia/ Três Barras-Santa Maria/RS

A família Garcia, composta por Tais Garcia e Mauricio Garcia (FIGURA 1) entrevistados pelo grupo, reside na localidade de Três Barras, distante 18 quilômetros do centro de Santa Maria/RS. Taís e Mauricio, graduados em Turismo e Agronomia, respectivamente, vivem na propriedade, de 1 hectare e meio (FIGURA 2), com seus filhos: Taís é mãe de uma menina e Mauricio tem dois filhos. A mãe de Tais e Mauricio, Carmem Silva, também reside em Três Barras, assim como a esposa de Mauricio, que ajuda na produção das hortaliças e produtos do empreendimento da família. A família é proprietária da Santa-feira Orgânicos.

FIGURA 1 – Mauricio e Taís Garcia expondo seus produtos em uma feira.



Fonte: Arquivo pessoal da família Garcia.

Os irmãos Garcia fundaram a Santa Feira Orgânicos, negócio familiar voltado à produção agroecológica de hortaliças e frutas, em meados de 2018, primeiramente em um local arrendado na região de Santa Maria, e posteriormente, na divisão de espólio familiar e com intenso apoio da matriarca Carmem Silva, mãe de Tais e Mauricio, a família adquiriu a propriedade em Três Barras, iniciando assim a consolidação de um sonho: Um local próprio para o plantio, colheita, armazenamento, separação e distribuição da produção da família. A família anteriormente residia na cidade de Santa Maria, área urbana, onde os dois irmãos tiveram suas formações acadêmicas e viveram boa parte de suas vidas. Ao mudarem-se para a propriedade de Três Barras eles tornaram-se neo rurais, denominação utilizada para se referir à pessoas que fazem o movimento reverso do êxodo rural, ou seja, pessoas que optam em viver em ambiente rural, deixando a vida agitada e movimentada da zona urbana. Segundo Matzembacher, esse novo módulo de povoamento rural, denominado neo-ruralismo, é uma resposta migratória às perguntas que permeiam nossa sociedade, questões sobre nossa qualidade de vida e de quais formas podemos melhorar nossa vida neste planeta, vivendo de forma menos predatória e criando nossos filhos e, um ambiente onde a natureza dita as regras (MATZEMBACKER, 2019).

FIGURA 2 – Propriedade da família Garcia em Três Barras.



Fonte: Arquivo pessoal da família Garcia.

A ideia inicial da Santa Feira Organicos veio do anseio de Taís, mãe zelosa e preocupada com a iniciação alimentar de sua filha, em encontrar alimentos livres de agrotóxicos e que fossem oriundos de um cultivo limpo e que respeitasse o meio ambiente. A mãe de Taís, Carmem, motivou o empreendimento, não apenas financeiramente, mas também com trabalho na produção da família. Esta ideia inicial foi a força motriz que motivou Taís e o irmão, Mauricio, agrônomo formado pela Universidade Federal de Santa Maria, a iniciarem a procura por um terreno para arrendamento, e assim iniciar a produção da família Garcia.

A família reside na propriedade de Três Barras, facilitando o manuseio de culturas mais delicadas e que exijam mais tempo e cuidado para que a produção final não seja afetada por interpéries do tempo, por exemplo. O cultivo do morango é o carro chefe da família, exigindo que haja constante observação da área onde o morango é cultivado (FIGURA 3). A família também produz laranja, beterraba, hortaliças, alguns temperos e outras frutas sazonais. A propriedade da família possui, além das duas casas que servem de residência para Taís, sua filha e sua mãe e a outra para Mauricio, esposa e filhos, um galpão para armazenamento de maquinário e outra instalação coberta onde é mantido freezer de refrigeração para os produtos que necessitam de esfriamento até a entrega. A produção da Santa-feira Orgânicos é distribuída em cestas semanais, entregues em forma de *delivery*, e na Feira Ana Primavesi, que acontece semanalmente dentro do campus da Universidade Federal de Santa Maria. A feira, já famosa por oferecer um espaço de venda e troca de saberes agroecológicos, é referência entre os consumidores e produtores que pensam na agroecologia como uma opção de consumo e práticas de cultivo do solo.

FIGURA 3 - Espaço destinado ao plantio de morango.



Fonte: Arquivo pessoal da família Garcia.

No Brasil, ao falar de agroecologia, é inevitável falar de Ana Primavesi, a pioneira da prática no país, sendo também homenageada na própria feira em que a família Garcia apresenta a sua produção. Segundo Knabben, Ana Primavesi, agrônoma formada na Universidade Rural para Agricultura e Ciências Florestais, conhecida também como Boku, em Viena, focou sua vida acadêmica na instituição no estudo dos solos e enfatizando práticas sustentáveis dos mesmos. Acolhida por professores que viam nas práticas que respeitavam o solo e a natureza inovação e um mundo novo a ser descoberto, Ana Primavesi via no solo respostas e novas perguntas a serem feitas, entendendo que o solo é um organismo vivo e rico, podendo o seu manejo ser o mais natural possível, retirando dele os frutos mais puros e naturais possíveis (KNABBEN, 2019)

A partir das entrevistas realizadas na construção do artigo, percebe-se que a relação natureza / homem vai além do local que vivem ou a produção com visão apenas nos lucros financeiros obtidos. Quando questionados, os entrevistados Tais Garcia e Mauricio Garcia, da propriedade em Três Barras, fa-

lam da importância da conservação e respeito ao solo: “Sim, não utilizamos agrotóxicos, respeitamos o solo, tentamos criar um ambiente onde o ecossistema dita as regras e nós apenas seguimos essas regras”. Sendo nesse processo o cuidado com a natureza uma forma de colaborar com a sustentabilidade do meio ambiente, identificando formas de manter o consumo e o meio do próprio trabalho, já que a unidade de produção é indispensável para o sustento familiar e sua reprodução comercial.

Família Schmeengler/ Agudo

A família Schmeengler foi entrevistada no mês de Setembro/2023 em sua propriedade, em Agudo. De origem rural e com uma vasta história no campo, ela representa uma linhagem de imigrantes europeus que chegaram na região e encontraram na terra seu sustento e meio de vida, conhecendo o semear e a colheita desde muito cedo, ajudando nos deveres da propriedade e da família. O entrevistado foi Enedir Schmeengler (FIGURA 4), casado, dois filhos. A propriedade da família possui um total de 4 hectares (FIGURA 5), e serve de morada e meio de trabalho e sustento familiar. Os Schmeengler produzem hortaliças, frutas, batata doce, mandioca, milho e o destaque é o feijão plantado na propriedade, sendo a família referência no banco de grãos de sementes crioulas do município. A produção de feijão, hortaliças e frutas é vendida em feiras na cidade de Agudo, sendo essas feiras um espaço de partilha de conhecimentos e saberes.

Figura 4 - Enedir Schmeengler



Fonte: Arquivo pessoal da família Schmeengler

Figura 5 – Área de plantio de grãos na propriedade Schmeengler



Fonte: Arquivo pessoal da família Schmeengler

A família Schmeengler ainda carrega no DNA de seu trabalho, heranças do passado. Assim como os bisavós, avós e pais de Enedir, ele agora planta sementes crioulas cultivadas através do tempo e história da família, aprimorando

a qualidade e produtividade dos grãos de forma natural. Enedir comenta dos anseios de continuar o trabalho da família, mesmo com seus filhos estudando e já não tão presentes na lida familiar, a vontade de que a propriedade prospere no futuro é grande, e para que isso aconteça, o uso consciente da terra é necessário, e por isso a família opta por plantios e manejos mais naturais. O conhecimento empírico que provem do trabalhar diário na terra, de conversas com outros produtores, da herança familiar, todos esses fatores fazem do trabalho dos Schmeengler um arauto de esperança de que a agricultura familiar resistirá e se fortalecerá nas próximas gerações.

Construção da Identidade Camponesa

A construção da identidade do ser humano é um fator importante no reconhecimento de “si mesmo” e do outro, fatores estes que contribuem para se reconhecer como cidadão ativo na comunidade que vivem. Nesse aspecto, a educação escolar contribui com o “olhar” da diversidade de essências do ser humano, promovendo através do conhecimento a socialização dos indivíduos, respeitando as escolhas, as perspectivas, os anseios e a individualidade de si e do outro.

No processo de defender um currículo que privilegie a permanência dos estudantes no meio rural e voltado à sustentabilidade, à agroecologia e a contemplação de valorização das raízes culturais dos mesmos, no reconhecimento que “ser “camponês” representa o seu modo de vida. Como esclarece Demo: “caracteriza aprendizagem como “processo dinâmico, complexo não linear, de teor autopoietico, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento”. (DEMO,2004, p. 60) Os preconceitos que a sociedade direciona as questões educacionais para os camponeses, são restritamente xenofóbicas e discriminadoras, denominando a população rural como “simples e tosco”, não sendo algo

verdadeiro, mas sim opiniões equivocadas e grosseiras de parte da sociedade conservadora.

Constata-se o poder da comunidade rural em cursos e *workshops* fornecidos pelo governo e que servem para capacitação e reciclagem do conhecimento adquirido, seja o mesmo de forma empírica ou de formação, como é o caso da Família Schemeengler e Garcia. Durante as entrevistas, constatou-se, principalmente pelos Garcia, que a formação em Agronomia de Mauricio era de grande valia para a implementação de práticas na propriedade da família, mas que cursos fornecidos pela Emater/RS e o Colégio Politécnico de Santa Maria, dentro da UFSM, são importantes para que novas práticas sejam aprendidas. Assim como podemos citar que as feiras livres onde as famílias expõem e vendem sua produção, servem de espaço de acolhimento, aprendizagem e partilha do conhecimento que cada produtor tem de sua propriedade e cultura cultivada pela família.

No Brasil a formação de frentes de lutas para garantir a “dignidade” para os camponeses foram objetivo primordial para o Movimento por uma Educação do Campo, a educação de qualidade. Neste contexto de lutas e reivindicações foi em 1998, foi conquistado pelo Movimento por uma Educação do Campo, o PRONERA, por meio da Portaria nº 10/1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, que visava promover maneiras de levar a educação junto aos assentados da Reforma Agrária. Essas ações foi empreendido por meio de um conjunto de lutas e propostas visando garantir o direito à educação, que foi ampliando com programas que envolviam ministérios, órgãos estaduais, universidades, movimentos sociais, sindicais e organizações não governamentais, com os mesmos intuídos da educação no meio rural, elegendo várias oportunidades aos camponeses que viviam nessas comunidades. O artigo com o tema “O Fortalecimento da Identidade Camponesa: Repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná” (1998–2011), mostra que o PRONERA foi primordial para o avanço identitário da população rural: “(..) política do PRONERA, com

ênfase na Educação do Campo, foi um meio de resistência à lógica hegemônica de educação a construir novas alternativas para considerar e reafirmar os valores do campo e as relações econômicas e políticas que sustentam as comunidades de base camponesa.(p. 581, 2017).

A partir do respeito à identidade dos camponeses, com sua história, suas experiências, haverá pelos mesmos a luta da permanência de seus familiares no meio rural, enaltecendo sua identidade produtora e força motriz dentro da sociedade, com sua produção sendo respeitada e apreciada por sua comunidade e também pelo ser urbano. O empoderamento da identidade dos camponeses é primordial para conquistar seus espaços na sociedade e na construção de um mundo mais igualitário de oportunidades.

O Uso e Manutenção de Sementes Crioulas da Família Schemengler

Segundo a EMBRAPA as sementes crioulas são variedades de sementes que foram cultivadas, selecionadas e conservadas por agricultores ao longo de gerações. Elas são adaptadas às condições locais e desempenham um papel crucial na preservação da biodiversidade agrícola. Um banco de sementes crioulas é uma coleção dessas sementes, mantida para garantir a diversidade genética das plantações futuras.

Pode-se questionar o que seria um Banco de Sementes Crioulas. Pode-se entender que um banco de sementes crioulas é uma tecnologia social que promove a sustentabilidade da agricultura familiar por meio do fortalecimento do intercâmbio de variedades crioulas e as respectivas informações sobre o seu cultivo e usos entre as famílias de agricultores. Esses bancos são geralmente mantidos por comunidades de agricultores que cultivam e trocam sementes entre si (EMBRAPA,2013).

Os bancos de sementes crioulas são vitais para a preservação da biodiversidade agrícola. Eles permitem que os agricultores mantenham uma ampla va-

riedade de culturas, o que é essencial para a segurança alimentar e a resiliência agrícola. Além disso, as sementes crioulas são adaptadas às condições locais, tornando-as mais resistentes a doenças e mudanças climáticas.

Os agricultores que participam de um banco de sementes crioulas cultivam suas próprias variedades de sementes e as trocam com outros membros da comunidade. As sementes são armazenadas em um local comum, conhecido como Casa ou Banco de Sementes. Este é um espaço de troca que também auxilia no resgate, na melhoria genética e na armazenagem das variedades locais (ALTIERI, M. A.; MERRICK, L. C., p. 86-96, 1987).

A família Schmeengler preserva 30 variedades de feijão, 4 variedades de milho crioulo, 2 variedades de pipoca e algumas hortaliças, tornando-se assim, referência de cultivo e manutenção destas sementes no município de Agudo e região.

Mulheres Camponesas: Lutas de Reconhecimento e Empoderamento Rural

A agricultura familiar ainda enfrenta vários desafios frente às grandes produções e conglomerados na produção de alimentos no Brasil, mas resiste, com a força proveniente do braço forte da mulher e do homem do campo. Quando referindo-se ao poder feminino na trajetória dessas famílias, destaca-se a origem da Santa Feira Orgânicos, que nasceu da necessidade de uma mãe em encontrar alimentos saudáveis e que a produção dos mesmos respeitasse o meio ambiente. Ao mencionar a presença de Taís e sua mãe na criação do negócio da família Garcia, é importante destacar a potência da mãe, sendo ela a agente de procura por respostas e alternativas ou aquela que supre e nutre um ideal de trabalho e dedicação.

Nas últimas décadas o meio rural no Brasil tem sido um espaço múltiplo funções, principalmente com a agricultura familiar, como segmento social importante para o desenvolvimento rural sustentável. Nesse processo as mulheres

tem ganhando espaços, em relação as atividades antes ocupadas pelos homens. As pesquisas científicas tem narrando um crescimento da participação expressiva das mulheres no trabalho e na gestão no meio rural, mas ainda há uma grande parcela de mulheres invisibilizada na propriedade rurais, mantendo o papel de coadjuvantes, em relação ao dos homens, que é considerado o lugar natural dos mesmos. Como menciona Silva e Mendes (SILVA e MENDES, 2015), as participações dos homens nas organizações são, geralmente, maiores que as das mulheres, com exceção naqueles espaços tidos como femininos, tais como: igrejas, quermesses, trabalhos comunitários e outros. Esse discurso foi sendo normalizado no decorrer do tempo, há lugares destinados apenas aos homens, caracterizando-os como fortes, rígidos e másculo, ou seja, lugares que não pertencem, as mulheres sensíveis, frágeis e delicadas. Como reafirma a autora Beauvoir É pelo trabalho doméstico que a mulher realiza a apropriação de seu “ninho”; eis por que, mesmo quando “se faz ajudar”, quer pôr a mão na massa; vigiando, controlando, criticando, ela se esforça por tornar seus os resultados obtidos pelos servidores. Da administração de sua residência, tira sua justificação social; sua tarefa é também atentar para a alimentação, as roupas, e de uma maneira geral para a manutenção da sociedade familiar. Assim se realiza, ela também, como uma atividade. Mas trata-se, vamos vê-lo, de uma atividade que não a arranca de sua imanência, que não lhe permite uma afirmação singular de si própria. (BEAUVOIR, 1967, p. 197) Esse discurso é reforçado em outros conteúdos na sociedade com a visão das mulheres como cuidadora, destinando esses espaços no meio rural a participação das mesmas, em clube de mães, reuniões de escola, saúde e projetos que envolvam o lar.

A história de lutas por posse de terras foram entrelaçadas com a das mulheres que começaram a reivindicarem direitos e mais espaços nas comunidades que vivem, sendo elas no espaço rural ou urbano da sociedade. Corroborando com Menasche e Escher (MENASCHE e ESCHER, 1996), ao abordarem os papéis sociais desempenhados pelas mulheres na sociedade moderna, é possível observar que esses são marcados por inúmeras lutas na busca pelo acesso

de direitos e reconhecimento enquanto cidadãs. Para as mulheres rurais, essas lutas também estão ligadas às reivindicações pela visibilidade e valorização de seu trabalho, bem como do reconhecimento enquanto trabalhadoras. Nesse contexto de lutas, a educação escolar nas comunidades do campo foram transformadoras, com o processo educacional surgiram novas ideias, novos pensamentos, novas ideologias, novos conceitos e movimentos representativos. Aos poucos as mulheres começam se empoderarem dos movimentos rurais em suas localizações, construindo ações e pautas, em Sumé, a formação das Ligas Camponesas, esses comportamentos foram influenciando outros locais, tempos e lutas com as mulheres como protagonistas. A partir da ideia estabelecida pela sociedade conservadora e patriarcal que os lugares são determinados por gênero como descreve Nobre (NOBRE, 1998, p. 2): [...] a divisão sexual do trabalho parte do princípio de que os homens são responsáveis pelo trabalho produtivo (a agricultura, a pecuária, enfim tudo o que se associa ao mercado) e as mulheres, pelo trabalho reprodutivo (o trabalho doméstico, o cuidado da horta e dos pequenos animais, tudo o que é feito para uso e consumo próprio, sem contar a reprodução da própria família pelo nascimento e cuidado dos herdeiros). A partir da quebra de conduta das concepções relacionadas ao trabalho reprodutivo e ao trabalho produtivo, que tem associado ao gênero feminino e outro ao masculino, as alas progressista da Igreja Católica, promovendo discursão pleiteada em relação a terra, a divisão de trabalho alguns representantes de Instituições, reconhecendo as reivindicações das mulheres como necessária no cenário social, político e econômico rural da desigualdade de possibilidades entre mulheres /homens.

No ano de 2000, surge o movimento denominado a Marcha das Margaridas, com a ação estratégica das mulheres do campo e da floresta que tem na agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e de movimentos feministas e de mulheres, de algumas reivindicações na pauta do movimento, destaca-se a luta pelo aumento do poder aquisitivo das mulheres na cidade e no campo. Para Silva e Mendes (SILVA e

MENDES, 2015, p. 237), é necessário entender a importância “[...] do trabalho da mulher no meio rural” como “[...] uma forma de garantir o desenvolvimento da agricultura familiar. Para que isso ocorra, há a necessidade de um conjunto de mudanças sociais e políticas que visem transformar as relações de gênero”. É relevante a participação das mulheres em todo processo de construção na comunidade rural, envolvendo-se em cada movimento, seja ele, desmascarando a falsa ideia, pensamento e atitude que desvalorize o protagonismo das camponesas na atividade produtiva do meio rural em que vivem. Contribuindo para que sejam realizados projetos públicos, ações que envolvam toda a população rural, nas práticas de valorização do protagonismo das mulheres camponesas no seu trabalho como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico e social local, como forma de intensificar a saída das jovens mulheres que saem em busca de maior autonomia no espaço urbano.

Esses movimentos de mulheres têm sido de suma relevância para a construção da identidade do gênero feminino, à oralidade das memórias de lutas fortalecem outras mulheres na participação ativa nesse mundo rural tão patriarcal e conservador. Regando várias formas e modos de contribuição nos movimentos sociais, no presente e no futuro, nas comunidades que vivem no meio rural. A história de Taís Garcia e sua mãe, idealizadoras do Santa-feira Orgânicos mostra que as mulheres são a força, o braço forte e o colo fraterno que o novo movimento de trabalhadoras rurais pode.

Considerações Finais

As diferentes realidades aqui apresentadas são semelhantes a tantas outras que podemos encontrar em muitas localidades de zonas rurais no Brasil: A família que viveu no campo sua vida inteira, produzindo e construído com a família a bases de produção e comercialização dos frutos da terra, a figura do pai e mãe da zona rural, com seus filhos em idade escolar e, muitas vezes, ajudando no negócio da família. Do outro lado, temos os neo-rurais e a nova

modalidade de homem e mulher do campo, aprendendo no dia a dia um novo jeito de encarar a vida em uma zona rural, e fazendo dessa descoberta uma forma de sustento e ideal de vida.

A população que vive na zona rural tem em suas raízes a consciência de preservar a natureza e seus componentes. Historicamente as mulheres foram as ‘detentoras’ dos cuidados e preservação do cultivo doméstico, mas o tempo e a evolução dos espaços tem participado significativamente com o movimento do campo. Afirmando essa teórica com as entrevistas das famílias.

Apesar das diferenças apontadas nas entrevistas, os relatos das duas famílias carregam também similaridades, como o respeito pela terra, o zelo em seu uso diário e a preocupação com a lida de forma que a simbiose humano/natureza seja plenamente satisfatória para ambos os lados, proporcionando ao público, destinatário dos diferentes tipos de frutas, grãos, hortaliças e legumes cultivados pelos Garcia e Schmeengler, um produto final carregado de respeito ao trabalho da família e amor pela natureza e todos os frutos que dela nascem.

Referências

ALTIERI, M. A.; MERRICK, L. C. **In situ conservation of crop genetic resources through maintenance of traditional farming systems.** Economic Botany, v. 41, n. 1, p. 86-96, 1987.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

Demo, P. **Aprendizagem no Brasil: Ainda Muito por Fazer.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

EMBRAPA. **Sementes Crioulas: patrimônio cultural a serviço da agricultura familiar.** Brasília: Embrapa, 2013. Disponível: <<https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/banco-comunitario-de-sementes-crioulas>>.

Knabben, V. M. **A Extraordinária História de Vida de Ana Primavesi.** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Matzembacker, C. A. **Movimento Neo-rural em Rolante/RS: Novos Atores, Resgate e Troca de Saberes.** Trabalho final de conclusão do curso de Educação do Campo – Ciências da Natureza, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, 2019.

MENASCHE, R; ESCHER, M, S. **Gênero e Agricultura Familiar: Cotidiano de Vida e Trabalho na Produção de Leite.** Curitiba: Comissão Estadual de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Paraná, 1996.

Silva, G. B; Mendes, P. P. E. **As Relações de Gênero na Agricultura Familiar: A comunidade Ribeirão no município de Catalão.** Coletânea interdisciplinar em pesquisa, pós graduação e inovação 1. Ed. São Paulo, 2015.

CAPÍTULO 7

UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Jonas José Seminotti

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-7

Resumo: A existência de uma política pública específica para a alimentação escolar atende a um direito de estudantes da educação básica brasileira, que de acordo com a lei das diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece que compete ao Estado implementar programas suplementares de alimentação no âmbito da mesma. A pesquisa sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) buscou compreender a origem e o histórico do Programa, bem como sua implementação e os benefícios para estudantes e agricultores familiares produtores de alimentos. A pesquisa é de cunho teórico e o referencial buscou conhecer o histórico da lei do PNAE, o conceito de agricultura familiar, de políticas públicas e de desenvolvimento do campo.

Introdução

A produção de alimentos destinados a merenda escolar das escolas das redes municipais e estaduais de ensino está associada à presença de agricultores familiares que produzem alimentos através de um sistema diversificado de produção.

Pelo Programa Nacional da Alimentação Escolar PNAE, tornou-se possível a disponibilização de um alimento mais saudável e confiável, promovendo

do condições mais adequadas para melhoria do desempenho e aprendizado na educação básica brasileira. É importante que a merenda escolar tenha produtos saudáveis produzidos no próprio município por agricultores familiares, pois valoriza a cultura alimentar e nutricional local promovendo o desenvolvimento local.

A contribuição da agricultura familiar na produção de alimentos no Brasil se fortalece com o reconhecimento, a partir do final dos anos 1990, por parte do Estado e de segmentos da sociedade civil, dos agricultores familiares como uma categoria de trabalhadores e com a criação de políticas públicas específicas para a agricultura familiar.

Com a criação do Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) em julho de 1995, a expressão agricultura familiar definitivamente se consagrou, lentamente substituindo as demais, sobretudo a partir da consolidação do PRONAF, que institucionalizou tal noção e delimitou objetivamente o grupo de produtores sob sua definição. Assim, o PRONAF¹ e seus indicadores e, posteriormente, a Lei nº 11.326/2006, agregaram requerimentos que atendiam, particularmente, a imperativos políticos e demandas sindicais. Além destes imperativos, Lamarche (1999) destaca que [...] os agricultores organizam suas estratégias, vivem suas lutas e fazem suas alianças em função destes dois domínios: a memória que guardam de sua história e as ambições que têm para o futuro.

Para o desenvolvimento do trabalho realizamos uma pesquisa teórica a partir de referenciais que tratam dos seguintes temas: PNAE, políticas públicas e o desenvolvimento da agricultura familiar.

1 PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – É um programa do Governo Federal que tem como finalidade financiar projetos individuais ou coletivos de agricultores familiares e assentados da reforma agrária.

Origem e história do programa nacional de alimentação escolar

O primeiro programa nacional de alimentação escolar, implantado no Brasil em 1954, buscava garantir por meio da transferência de recursos financeiros a alimentação escolar às escolas públicas de todo território nacional. O aprimoramento do mesmo, com a criação do atual programa, o PNAE, busca atender toda a educação básica, (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados em escolas públicas e filantrópicas), sendo atribuído a cada aluno matriculado nas unidades de ensino público um determinado valor por dia.

Atualmente o programa é financiado com recursos orçamentários da União gerenciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir de 2009, o PNAE trouxe inovações que fortaleceram a agricultura familiar. Com a sanção da Lei nº 11.947, que garante que no mínimo 30% dos repasses do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar. Com esta medida, o PNAE além de buscar a segurança alimentar nas escolas públicas, amplia as oportunidades de comercialização dos produtos da agricultura familiar, criando mecanismos para o fortalecimento dos agricultores familiares e o desenvolvimento local nos municípios.

O artigo 4º do PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional.

Cabe lembrar que ao longo de três décadas (50, 60 e 70), o programa assumiu diferentes denominações (campanha de merenda escolar – CME em 1955; Campanha Nacional de Merenda Escolar- CNME em 1956; Campanha Nacional de Alimentação Escolar – CNAE, em 1965 o Programa Nacional de

Alimentação Escolar – PNAE a partir de 1979), sendo coordenado neste período por diferentes órgãos vinculados ao governo federal.

Desde sua criação até 1973, a execução do programa foi realizada de forma centralizada, ou seja, o órgão gerenciador assumia o planejamento dos cardápios, adquiria os gêneros por meio de processo licitatório, contratava laboratórios especializados para efetuar o controle de qualidade e ainda se responsabilizava pela distribuição dos alimentos em todo o território nacional (FNDE, 2007).

Em 1994, a descentralização dos recursos para a execução do programa foi instituída por meio de Lei Nº 8.913, de 12/7/94, mediante a celebração de convênios com os municípios e com o envolvimento das secretarias de Educação e dos estados e Distrito Federal, as quais se delegou competência para atendimento aos alunos de suas redes e das redes municipais das prefeituras que não haviam aderido à descentralização.

A consolidação da descentralização, 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 (FNDE, 2007).

Atualmente o FNDE é o órgão responsável pelo repasse financeiro, em caráter suplementar, para aquisição exclusiva de gêneros alimentícios, sendo que destes, 70% devem ser aplicados exclusivamente para a compra de produtos básicos (Medida Provisória Nº 2.178, de 28/6/2001). Outras atribuições do referido órgão incluem a normatização, coordenação, monitoramento e fiscalização da execução do programa do âmbito nacional (BRASIL, 2006).

As entidades executoras do programa, ou seja, os órgãos responsáveis pelo recebimento, complementação e administração dos recursos financeiros, elaboração de cardápios, aquisição dos alimentos, preparação e distribuição da

merenda, controle, avaliação e prestação de contas ao FNDE podem ser representadas pelos Estados (na qual a Secretaria Estadual de Educação é a entidade executora), pelos municípios ou pelas próprias creches, pré-escolas e escolas, quando estas recebem os recursos diretamente do governo federal (BRASIL, 2006).

Com o processo de descentralização, foram instituídos, em 1994, os Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs) no âmbito dos estados, Distrito Federal e municípios, como exigência do governo federal para a transferência de recursos. Consolidados a partir de 1998 como órgãos deliberativos, fiscalizadores e de assessoramento, os CAEs são constituídos por representantes dos poderes Executivo e Legislativos, dos professores, alunos e da sociedade civil.

Entre as competências do CAE incluem-se, o acompanhamento da aplicação dos recursos federais; o monitoramento da aplicação dos produtos adquiridos para o PNAE, zelando pela qualidade; a notificação à entidade executora da ocorrência de irregularidades em relação aos gêneros alimentícios (como, por exemplo: vencimento do prazo de validade, deterioração, desvios e furtos); a divulgação em local público do montante de recursos financeiros transferidos a entidade executora; o acompanhamento da execução físico-financeira do programa; a notificação ao FNDE e Ministério Público Federal de qualquer irregularidade na execução do programa; e o recebimento e análise da prestação de contas do PNAE e posterior envio do Demonstrativo Sintético Anual da Execução Físico-Financeira com parecer conclusivo sobre a regularidade da prestação de contas (Brasil, 2006; WEIS; CHAIM; BELIK, 2005).

Silva (2006) tendo por base a análise das informações registradas nos relatórios (n = 568) elaborados pelos CAEs, em 2003, e aprovado pelo Tribunal de Contas da União, verificaram que a maioria (61%) das críticas dos conselheiros dos referidos órgãos ao PNAE referiam-se à insuficiência dos recursos repassados aos municípios, reclamações emitidas especialmente entre as cidades consideradas mais pobres. Entre os elogios ao programa, predominaram as

referências à alimentação, distribuídas aos alunos, ser considerada “variada e balanceada” (38%) e “bem aceita pelos alunos” (27,8%).

Agricultura Familiar e o Desenvolvimento do Campo

A agricultura familiar é um termo utilizado para denominar um modelo de organização produtiva rural. O agricultor familiar é o principal proprietário dos meios de produção (terra e mão de obra) e trabalha de forma não assalariada e mais cooperativa, sendo o lucro das atividades desenvolvidas na propriedade a fonte de renda dos integrantes da família.

De acordo com a Lei nº 11.326/2006, considera-se agricultor familiar aquele que pratica atividades no meio rural, possui área de até quatro módulos fiscais, mão de obra familiar, renda vinculada ao próprio estabelecimento cujo gerenciamento ou empreendimento é feito pela própria família. Também são considerados agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, indígenas quilombolas e assentados da reforma agrária.

Abramovay (1999) defende que a agricultura familiar tem papel importante no desenvolvimento brasileiro. Segundo ele é preciso que existam ligações dinâmicas e diversificadas entre esta e as cidades.

Portugal (2009) esclarece que agricultura familiar é o cultivo da terra realizado por pequenos proprietários rurais, tendo como mão-de-obra essencialmente o núcleo familiar, em contraste com a agricultura patronal - que utiliza trabalhadores contratados, fixos ou temporários, em propriedades médias ou grandes. Neves (2003) afirma que a agricultura familiar não é um conceito, mas “uma categoria de ação política que nomeia um amplo e diferenciado segmento mobilizado à construção de novas posições sociais mediante engajamento político”.

No Brasil, a agricultura familiar foi assim definida na Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006: Art. 3º Para os efeitos desta Lei considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 04 (quatro) módulos fiscais;

II - utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;

IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. § 1º

O disposto no inciso I do caput deste artigo não se aplica quando se tratar de condomínio rural ou outras formas coletivas de propriedade, desde que a fração ideal por proprietário não ultrapasse 04 (quatro) módulos fiscais. § 2º São também beneficiários desta Lei:

I - silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes;

II - aquicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 02 ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede;

III - extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural excluído os garimpeiros e faiscadores;

V - pescadores que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo e exerçam a atividade pesqueira artesanalmente.

A questão familiar envolvida nesse modelo de agricultura constitui “o fato de uma estrutura produtiva associar família – produção - trabalho em consequências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente”. Wanderley (2009) alega que mais do que a diferença quanto aos níveis de renda

auferida, que apenas reconstrói o perfil momentâneo dos agricultores familiares, é a diferenciação das estratégias familiares que está na origem da heterogeneidade das formas sociais concretas da agricultura familiar.

Com o surgimento dessa nova figura econômica e política, surgem políticas públicas específicas e de apoio aos agricultores familiares uma vez que de acordo com Singer (2003) as políticas públicas tradicionais não possuem capacidade de promover a criação de novas vagas em empregos tradicionais em um ritmo que sanaria as necessidades da população, fazendo com que cada vez mais haja o aumento dos que trabalham por conta própria, seja formal ou informalmente.

Schhwengber (1999) analisa que a agricultura familiar vive um momento de adaptação frente as mudanças socioeconômicas da sociedade atual. Uma alternativa para adaptar-se aos constantes desdobramentos da agricultura moderna, bastante discutida no meio acadêmico é a “pluriatividade”. Entendida como a diversificação de atividades e ocupações agrícolas e não agrícolas exercida pelos componentes da unidade familiar dentro ou fora de sua exploração agrária, é mais uma das estratégias econômicas para garantir a sobrevivência do agricultor familiar.

Carneiro (2006), afirma que a pluriatividade adquiriu reconhecimento na caracterização de fenômenos socioeconômicos associados às dinâmicas recentes do meio rural identificadas por alguns como “novo rural”, por outros como “ruralidades”. Anjos e Caldas (2006) designam a pluriatividade como sendo um tipo de exploração em que os membros da família desempenham inúmeras atividades remuneradas, entre o trabalho agrícola dentro do estabelecimento e o não agrícola, em setores diversos da economia, de forma a obter os meios necessários para a sua reprodução social e manutenção da unidade de produção.

Para Schneider (2003) o fenômeno da pluriatividade está presente pela via das relações com o mercado através de atividades agrícolas e não agrícolas e não mais somente pela produção, ou seja, se dá pelas relações com o mercado

de trabalho. Este autor identifica cinco tipos de atividades pluriativas reconhecendo que este tempo designa um fenômeno social antigo: a intersetorial; a de base agrária; a sazonal ou informal; a para-agrícola; e a tradicional-camponesa.

Schneider traz a seguinte definição do termo, feita por FULLER (1990);

A pluriatividade permite reconceituar a propriedade como uma unidade de produção e reprodução, não exclusivamente baseada em atividades agrícolas. As propriedades pluriativas são unidades que alocam o trabalho em diferentes atividades, além da agricultura familiar. [...]. A pluriatividade, portanto, refere-se a uma unidade produtiva multidimensional, onde se pratica a agricultura e outras atividades, tanto dentro como fora da propriedade, pelas quais são recebidos diferentes tipos de remuneração e receitas (rendimento, rendas em espécies e transferências) (p.367).

Veiga (2001) ressalta a importância da presença da agricultura familiar no meio rural brasileiro, visto que uma região rural terá um futuro tanto mais dinâmico quanto maior for a capacidade de diversificação da economia local impulsionada pelas características de sua agricultura. O que condiciona a realização de atividades mais impactantes sobre os recursos naturais não é, portanto, a natureza do trabalho familiar, mas a ausência de condições para sua reprodução. “Quando o sistema se desestabiliza a lógica de sobrevivência empurra o agricultor para exaurir aquele ambiente” (SOARES, 2002, p.5). Dessa forma, o conjunto de instrumentos de política pública, que envolvem desde a reforma agrária até o crédito, a extensão rural e a educação do campo, são essenciais para garantir que os agricultores familiares ampliem suas potencialidades na realização das suas funções de preservação ambiental.

Segundo a Constituição Brasileira, materializada na Lei nº 11.326 de julho de 2006, considera-se agricultor familiar aquele que desenvolve atividades econômicas no meio rural e que atende alguns requisitos básicos, tais como: não possuir propriedade rural maior que quatro módulos fiscais²; utilizar predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas de propriedade; e possuir a maior parte da renda familiar proveniente das atividades agropecuárias desenvolvidas no estabelecimento rural.

Segundo Bittencourt e Bianchini (1996), em um estudo feito na região sul do Brasil adotam a seguinte definição “Agricultor familiar é todo aquele (a) agricultor (a) que tem na agricultura sua principal fonte de renda (+ 80%) e que a base da força de trabalho utilizada no estabelecimento seja desenvolvida por membros da família. É permitido o emprego de terceiros temporariamente quando a atividade agrícola assim necessitar. E caso de contratação de força de trabalho permanente externa à família, a mão de obra familiar deve ser igual ou superior a 75% do total utilizado no estabelecimento”.

Tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento, a agricultura familiar é a forma predominante de agricultura no setor de produção de alimentos. Em nível nacional, existe uma série de fatores que são fundamentais para o bom desenvolvimento da agricultura familiar, tais como: condições agroecológicas e as características territoriais; ambiente político; acesso aos mercados; o acesso à tecnologia e serviços de extensão; o acesso ao financiamento; condições demográficas, econômicas e socioculturais; disponibilidade de educação especializada, entre outros. A agricultura familiar tem um importante papel socioeconômico, ambiental e cultural.

No ano de 2006, o IBGE realizou o Censo Agropecuário Brasileiro. Nele, verificou-se a força e a importância da agricultura familiar para a produção de alimentos no país. Aproximadamente 84,4% dos estabelecimentos agropecuários do país são de agricultura familiar. Em termos absolutos, são 4,36 milhões de estabelecimentos agropecuários. Entretanto, a área ocupada pela agricultura familiar era de apenas 80,25% milhões de hectares, o que corresponde a 24,3% da área total ocupada por estabelecimentos rurais. Isso releva uma concentração fundiária e uma distribuição desigual de terras no Brasil. Ou seja, é um abismo muito grande entre minifúndio e latifúndio.

Pois é neste contexto da pluriatividade, da multifuncional e da diversificação de cultivos e criações, que a agricultura familiar busca cada vez mais sua afirmação como grande promotora do desenvolvimento, na geração de renda e na manutenção do homem no campo.

Políticas Públicas na Agricultura Familiar

Um dos principais programas de incentivo à agricultura familiar é o Programa Nacional de Fortalecimento de Agricultura Familiar (PRONAF) que financia projetos ao pequeno produtor rural com baixas taxas de juros. Com o lançamento do PRONAF, em 1996 e sua ampliação a partir de 2004, houve o fortalecimento da agricultura familiar possibilitando aos agricultores o financiamento de seus sistemas de produção e comercialização.

O PRONAF representa uma das políticas públicas que veio atender a um segmento da sociedade, até então excluído pelo sistema econômico. Segundo Hillig (2008), “o PRONAF é uma política pública² de apoio ao desenvolvimento rural sustentável, com base no fortalecimento da agricultura familiar como segmento gerador de ocupações produtivas e renda”, (HILLIG, 2008, p. 102).

O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)

A Instituição do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) ocorre pela resolução CMN – BACEN nº 2.191, de 24/08/95, com as seguintes características: Créditos para custeio e investimento para produtores rurais que apresentam a declaração de Aptidão ao Programa. 1996 – Criação do Programa Nacional de fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) pelo Decreto nº 1.946, de 28/06/96. Redução da taxa de juros

2 Além do PNAE, outro programa de aquisição de alimentos que beneficia a agricultura familiar é o PAA - Programa de Aquisição de Alimentos. Criado em 2003 pelo governo Federal como política de articulação entre produção, comercialização e consumo tem por objetivo incentivar a agricultura familiar por meio de aquisição de produtos agropecuários destinados a pessoas em situação de insegurança alimentar e a formação de estoques estratégicos. O PAA adquire produtos dos agricultores familiares que se enquadrem nas regras de políticas do PRONAF. O PAA proporciona acesso a uma alimentação diversificada para uma população em insegurança alimentar e nutricional, valorizando a produção e a cultura alimentar das produções dinamizando a economia local, com repercussões sobre a autoestima tanto de fornecedores quanto de consumidores.

para 12% ao ano e ampliação do limite de crédito individual e coletivo. 1997 – Inclusão de novos beneficiários como pescadores artesanais, aquicultores e seringueiros extrativistas; redução da taxa de juros para 6,5% ao ano e criação de novas linhas de financiamento, inclusive modalidade destinada a melhorar a infraestrutura e os serviços comunitários rurais.

1998 – Redução da taxa de juros para 5,75% ao ano e criação da linha PRONAF Agregar.

1999 – Classificação dos beneficiários do PRONAF em grupos “A”, “B”, “C” e “D”, para fins de acesso aos créditos; criação de crédito coletivo para pessoas jurídicas: destinado a associações, cooperativo e outras formas de agrupamento; possibilidade de financiamento de atividade não agrícola, como o turismo rural e o artesanato.

2000 – Redução da taxa de juros para 4% ao ano; criação de custeio especial para assentados da reforma agrária e beneficiários do Programa de Crédito Fundiário.

2001 – Elevação do limite de financiamento; aumento para até 05 anos do período de carência para projetos de investimento; a possibilidade de substituição do projeto técnico de investimento por proposta simples.

2002 – Suspensão, pelo programa, do financiamento à cultura do fumo; eleva o limite de crédito em projetos iniciais para beneficiários do grupo “A”. 2003 – Implementação de medidas de simplificação e racionalização dos contratos, permitindo renovações por até 05 anos. Criação do PRONAF Semiárido, PRONAF Florestal e do cartão PRONAF.

2004 – Inclusão de novas linhas de financiamento, como o PRONAF Mulher, PRONAF Jovem, PRONAF grupo “E”.

O acesso ao crédito ficou facilitado porque o Governo Federal, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário, buscando democratizar tal adesão, credenciou diversas entidades representativas desta agremiação de trabalhado-

res para fornecer-lhes o documento que lhes habilita ao financiamento denominado DAP – Declaração de Aptidão ao PRONAF.

As condições impostas à unidade familiar rural para que se enquadrem dentro deste programa governamental são, basicamente, cinco:

- Que explore a terra como proprietários, posseiros, arrendatários, parceiro ou concessionário do Programa Nacional de Reforma Agrária;
- Que possua, no máximo, quatro módulos fiscais ou seis módulos fiscais, no caso de atividade pecuária;
- Que resida na propriedade ou em local próximo;
- Que tenha o trabalho familiar como base da exploração do estabelecimento;
- Que tenha renda bruta anual compatível com a exigida para cada grupo do PRONAF.

De acordo com uma classificação que leva em consideração a renda anual do produtor assim como o tamanho da propriedade por ele e sua família ocupada, os recursos são distribuídos de maneira a atender todos os estabelecimentos rurais.

Os grupos familiares são classificados em grupos A, A/C, B, C, D e E. Tal enquadramento da unidade familiar fica por conta das entidades representativas credenciadas, conforme renda anual apresentada entre outras características. Assim, de acordo com este selecionamento, os créditos do PRONAF são direcionados a cada grupo, de acordo com estudos do que suas necessidades representam, para permitir que as unidades familiares possam continuar cumprindo seu papel nacional no cenário econômico.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O PNAE pode ser considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo por garantir o atendimento universalizado no âmbito da educação básica em todo país. Destaca-se por ser o mais antigo pro-

grama governamental do país para a agricultura, atendendo todos os segmentos de alunos de escolas públicas. Desde a sua criação até meados de 1990 o programa foi administrado de forma centralizada. Com a descentralização dos recursos, ocorrido em 1993, por meio da Lei nº 8913, os estados e municípios passaram a gerenciar o programa.

O Programa tem sua origem no início da década de 40, quando o então Instituto de Nutrição defendia a proposta de o Governo Federal oferecer alimentação ao escolar. Entretanto, não foi possível concretizá-la, por indisponibilidade de recursos financeiros. Na década de 50, foi elaborado um abrangente Plano Nacional de Alimentação e Nutrição, denominado Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil. É nele que, pela primeira vez, se estrutura um programa de merenda escolar em âmbito nacional, sob a responsabilidade pública. Em 31 de março de 1955, foi assinado o Decreto nº 37.106, que instituiu a Campanha de Merenda Escolar (CME), subordinada ao Ministério da Educação. Na ocasião, foram celebrados convênios diretamente com o FISI e outros órgãos internacionais.

Em 1956, com a edição do Decreto nº 39.007, de 11 de abril de 1956, ela passou a se denominar Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), com a intenção de promover o atendimento em âmbito nacional. No ano de 1965, o nome da CNME foi alterado para Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) pelo Decreto nº 56.886/65 e surgiu um elenco de programas de ajuda americana, entre os quais se destacavam o Alimentos para a Paz, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID); o Programa de Alimentos para o Desenvolvimento, voltado ao atendimento das populações carentes e à alimentação de crianças em idade escolar; e o Programa Mundial de Alimentos (PMA), da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO/ONU).

A partir de 1976, embora financiado pelo Ministério da Educação e gerenciado pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar, o programa era parte do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN). Somente em 1979 passou a denominar-se Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental por meio de programa suplementar de alimentação escolar a ser oferecido pelos governos federal, estaduais e municipais. Desde sua criação até 1993, a execução do programa se deu de forma centralizada, ou seja, o órgão gerenciador planejava os cardápios, adquiria os gêneros por processo licitatório, contratava laboratórios especializados para efetuar o controle de qualidade e ainda se responsabilizava pela distribuição dos alimentos em todo o território nacional.

Em 1994, a descentralização dos recursos para execução do Programa foi instituída por meio da Lei nº 8.913, de 12/7/94, mediante celebração de convênios com os municípios e com o envolvimento das Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, as quais se delegou competência para atendimento aos alunos de suas redes e das redes municipais das prefeituras que não haviam aderido à descentralização. Nesse período, o número de municípios que aderiram à descentralização evoluiu de 1.532, em 1994, para 4.314, em 1998, representando mais de 70% dos municípios brasileiros. 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).

A Medida Provisória nº 2.178, de 28/6/2001 (uma das reedições da MP nº 1784/98), propiciou grandes avanços ao PNAE. Dentre eles, destacam-se a obrigatoriedade de que 70% dos recursos transferidos pelo governo federal sejam aplicados exclusivamente em produtos básicos e o respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local.

Em 2009, a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho, trouxe novos avanços para o PNAE, como a extensão do Programa para toda a rede pública de educação básica, inclusive aos alunos participantes do Programa Mais Educação, e de jovens e adultos, e a garantia de que, no mínimo, 30% dos repasses do FNDE sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar.

De acordo com o artigo 14 da Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 do total de recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações.

Os produtos da Agricultura Familiar e dos Empreendedores Familiares Rurais a serem fornecidos para Alimentação Escolar serão gêneros alimentícios, priorizando, sempre que possível, os alimentos orgânicos e/ou agroecológicos. Além disso, conforme o parágrafo único do artigo 2º da Resolução nº 12, de 21 de maio de 2004 no caso de produtos agroecológicos ou orgânicos, admitem-se preços de referência com um acréscimo de até 30% sobre os demais, devendo as aquisições desses produtos serem informadas em separado das convencionais, para análise e avaliação deste Grupo Gestor. Não está fixada uma relação de produtos a serem fornecidos, podendo-se adquirir qualquer gênero de produto alimentício, in natura ou processado desde que seja produzido pela agricultura familiar, empreendedor familiar rural de suas organizações.

De acordo com o Manual do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (2014), o agricultor familiar é reconhecido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP). Este documento é o instrumento de identificação do agricultor familiar, utilizado para o acesso das políticas públicas. A DAP pode ser de pessoa física, destinada a identificar as formas associativas dos agricultores familiares, organizados em pessoas jurídicas devidamente formalizadas.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente conhecido como merenda escolar, é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e visa a transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos.

Conclusão

Com base nas considerações explicitadas no decorrer do texto, identificamos que a agricultura familiar se apresenta como alternativa sustentável para o desenvolvimento dos territórios, e as políticas públicas são fundamentais para o fortalecimento desta categoria de trabalhadores. No debate sobre o desenvolvimento local, as especificidades produtivas e geradoras de renda e ocupações expressivas na agricultura familiar tem importância econômica e social e são motivadoras de políticas públicas (Oliveira e Ribeiro, 2002).

Além da diversificação da produção, ao contrário da agricultura convencional e do agronegócio, busca equilibrar o uso de recursos naturais atuando ativamente no processo de transição para uma agricultura sustentável. Neste sentido, o PNAE é uma política pública que veio se somar às demais políticas, como ao PRONAF, fortalecendo a produção e a comercialização da agricultura familiar. Na merenda escolar agregou qualidade com alimentos saudáveis, produzidos no âmbito local, gerando trabalho e renda.

Também vale destacar que a valorização dos produtos oriundos da agricultura familiar valoriza e contribui para a permanência do homem do campo, de modo especial do jovem que pode fazer a sucessão na agricultura familiar.

Concluimos também que o PNAE incentiva os produtores a plantar e gerar mais empregos, pois eles precisam de recursos pessoais para auxiliar no trabalho de preparação do solo, plantio e colheita. Além disso, os alimentos da agricultura familiar são mais saudáveis e qualificam a merenda dos estudantes nas escolas públicas da educação básica de todo o país.

No entanto a diminuição e os cortes de investimentos por parte do governo federal a partir de 2018 tem gerado a desestruturação do programa nos estados e municípios, os responsáveis pela oferta da educação básica. Tem afetado tanto agricultores familiares que perdem este espaço de comercialização quanto os estudantes que deixam de consumir alimentos locais e saudáveis.

Referências

BB, Agronegócio: **Agricultura Familiar**. Disponível em <http://www.bb.com.br/Portalbb/pege100,8623,10816,0,0,1,1.bb?codigonoticias=1953&codigo-menu=11724>. Acesso em 11 de nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.947, de junho de 2009. PNAE – **Programa Nacional de Alimentação Escolar**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.326/2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2004_2006/2006/lei/111326.htm>Acesso em 05 de dez 2017.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 1946, de 28 de junho de 1996. **Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, e dá outras providências**. Disponível em: www.pronaf.gov.br. Acesso em mar 2018.

CONSTANTY, Hadrien François Pierre-Henri; ZONIN, Wilson João. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Sustentabilidade: O caso do município de Marechal Cândido Rondon**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, Paraná, V.36, p. 371-392, Abril 2016.

DANELON, Maria Angélica Schievano. **Programa de Alimentação Escolar em unidades de tempo integral: experiências e desafios de gestão**. Piracicaba: USP, 2007.

DELGADO, Guilherme Costa; BERGAMASCO Sonia Maria Pessoa Pereira. **Agricultura Familiar Brasileira: Desafios e Perspectivas de Futuro**. Secretaria Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 2007.

FINGER, Silvana. **O Programa de Alimentação Escolar em Ivoti: Uma forma de promoção da alimentação saudável**. Ivoti: PLAGEDER, 2011.

KNOREK, Reinaldo et al. **Alimentação escolar e a agricultura familiar: um enfoque no desenvolvimento local**. COLÓQUIO – Revista do Desenvolvimento Regional, Taquara: Faccat, v.12, n.1, jan-jun. 2015.

MAGRI, CledriAssisio; CONTI, Írio Luiz. **Agricultura Familiar: Alternativasem construção**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008.

MAINENTI, Renata Gomes; LOPES Sara Regina Souto. **Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar**. 2º edição –versão atualizada com a Resolução CD/FNDE nº 04/2015.

MALAGUTI, Jane Mary Albinati. **Programa Nacional De Alimentação Escolar (Pnae): Desafios Para A Inclusão Dos Produtos Da Agricultura Familiar Na Merenda Escolar De Itapeçerica Da Serra – SP**. Osasco: UNIFESP, 2015.

NETO, LeovigildoCavalcanti de Albuquerque et al. **Programa Nacional de Alimentação Escolar como incentivo educacional na cidade de Aracati (CE)**. Ceará. Disponível em: <<http://www.coreconpr.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/programa.pdf>> acesso em: 23 de abril de 2018.

RODRIGUES, Rafael et al. **A aquisição de alimentos da agricultura familiar pelo PNAE no município de Alegre-ES**. Demetra: alimentação, nutrição & saúde, Espírito Santo, v. 12, p.91-112, 2017.

RIBEIRO, Ana Lúcia de Paula; CERATTI, Silene; BROCH Djulia Taís. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a participação da agricultura familiar em municípios do Rio Grande do Sul**. Revista Gestão e Desenvolvimento em contexto, GEDECON Cruz Alta, V.1, Nº 01, p.37-49, 2013.

SAVOLDI, Andréia; CUNHA, Luiz Alexandre. **Uma Abordagem sobre a Agricultura Familiar, PRONAF e a Modernização da Agricultura no Sudoeste do Paraná na Década de 1970**. Revista Geografar. Curitiba, v.5, n.1, p.25-45. jan./jun 2010.

SEMINOTTI, Jonas José. **A Dinâmica sociopolítica na agricultura familiar: os agricultores familiares e a representação política do Sutra no alto Uruguai gaúcho**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

SHNEIDER, Sergio. **A diversidade da agricultura familiar**. 2. Edição -Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SILVA, Fabiana Matos. **Programa Nacional da Merenda Escolar (PNAE) e a Promoção do Desenvolvimento Regional: o Caso de São Luís do Paraitinga-SP.** São Paulo: UNITAU, 2014.

VOOS, Ana Carolina. **Atuação do Nutricionista no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Estado do RS.** Porto Alegre: UFRGS, 2009

CAPÍTULO 8

A PROBLEMÁTICA DO CALENDÁRIO ESCOLAR DAS ESCOLAS DO CAMPO- ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL¹

Dinarte Teixeira Júnior

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-8

Introdução

O estudo que se desenvolve aborda o atual modelo do calendário escolar de grande parte das escolas do campo e os seus limites. A questão do calendário letivo dessas escolas nos desperta especial interesse por, na maioria das vezes, acompanhar o período letivo tradicional das escolas urbanas. Realidade que, sob a ótica do pesquisador, não deveria ser feita de forma apenas gestonária. Sem considerar particularidades e especificidades destas escolas e suas comunidades².

Tendo este pressuposto como baliza, delimitamos como ambiente de pesquisa o município de São Gabriel, na fronteira oeste do Estado do Rio Grande do Sul, que tem sob sua gestão, entre outros estabelecimentos de ensino, cinco

¹Texto original nos anais do IV SIFEDOC.

² O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 2017).

(5) escolas de ensino fundamental completo, localizadas em zonas rurais³. O estudo está assim delimitado, também, por não incluir em seus debates observações acerca do calendário de outras escolas entendidas como “escolas do campo” localizadas no município. Tais como escolas estaduais ou as escolas municipais multisseriadas.

O interesse em problematizar este tema não deriva somente do trabalho docente nestas escolas, mas da suposta da ineficiência do modelo de calendário empregado nas escolas do campo. Em síntese, tenta-se dizer que o calendário da maneira como está, continua com seus problemas instituídos, concretos. Dito isto, a proposta é que seja feita uma avaliação mais criteriosa para que alternativas sejam criadas com o intuito de minimizar estas mazelas.

A hipótese de trabalho parte da suposição de que no atual calendário escolar, muitos dias letivos perdidos, não derivam apenas das condições climáticas ou do trabalho sazonal nas lavouras ou no manejo de rebanhos, mas também de outros fatores nem sempre considerados, como o tempo de urgências: as questões da vida concreta, de pessoas concretas, especialmente as questões de acesso à escola.

Nesse sentido, a segurança de estudantes e professores durante os deslocamentos entre seus domicílios e as escolas, a viabilidade de participação em eventos caso haja uma alteração de calendário, não só deixa de ser relativo, como passa a ser fundamental, pois impacta no modo como se dará o ingresso no ensino médio dos concluintes do ensino fundamental e, sobretudo, a qualidade do ensino ofertado. Assim, a razão de ser destas notas é identificar aqueles fatores que incidem sobre o calendário letivo, de modo que a sua confecção seja mais eficiente e oportuna para o transcurso do ano letivo nas escolas do campo de São Gabriel.

3 Estas escolas, segundo Pastorio *et al* (2015), se distanciam entre quarenta e oito (48) e setenta (70) km da sede do município. E nelas está contido nosso *locus* de pesquisa que se atém a dados referentes ao ano letivo de 2022.

Para tanto, propomos três movimentos analíticos: o primeiro leva em consideração questões relacionadas às chuvas, que no inverno impossibilitam muitas aulas; o segundo: a natureza do trabalho sazonal em lavouras ou com rebanhos da região que estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, dos projetos e das soluções propostas que constituem a dinâmica atual do calendário do município; o terceiro diz respeito a disponibilidade de um quadro de professores para atuar em um período diferente do habitual.

Para atender a tais aspirações, metodologicamente iremos utilizar a) dados secundários disponibilizados pelos setores especializados de climatologia na região do município de São Gabriel, b) entrevistas com as direções das escolas e professores⁴ para averiguar a quantidade de dias letivos perdidos em função das chuvas e o período de maior incidência de faltas de estudantes em função das atividades laborais (caso existam). Juntamente com as informações coletadas realizaremos uma análise documental caracterizando o modo de produzir ou trabalhar no município, de modo a compreender quais períodos do ano poderiam oferecer menor influência nas atividades das escolas incluídas no estudo.

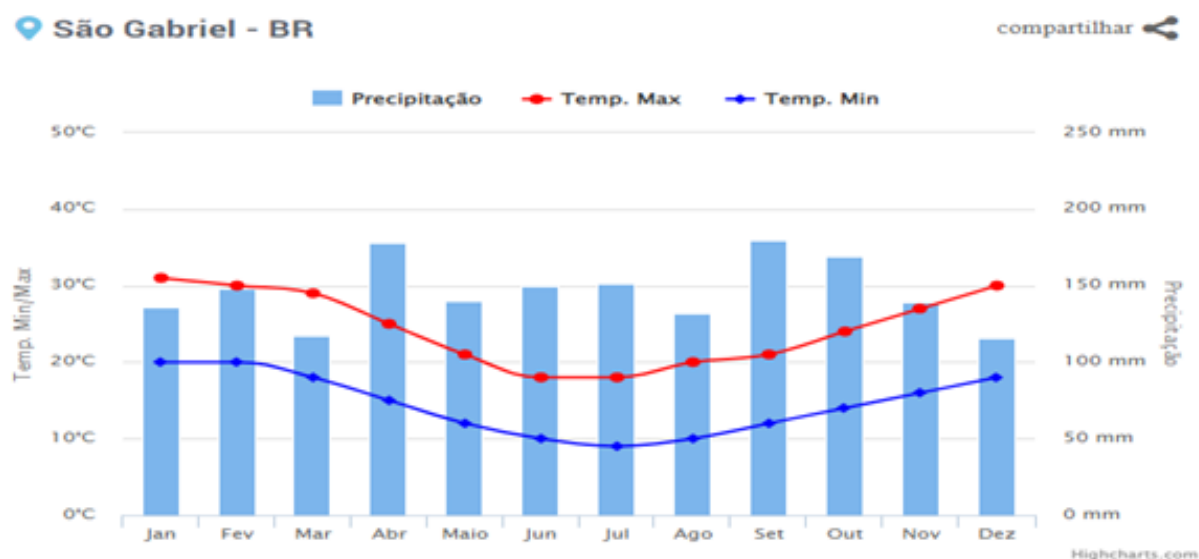
Chuvas no Inverno e Aulas Perdidas

Não basta apenas dar visibilidade às práticas que tem sido desenvolvidas no meio rural e os seus limites em função do clima. Entende-se que somente através do conhecimento das características das variações climáticas poder-se-á compreender seus impactos nas escolas localizadas no meio rural. Tais como a atenção e o respeito aos ritmos de aprendizagem e o fomento à autonomia, que poderão fornecer subsídios para o desenvolvimento de competências docentes que levem a aprendizagens significativas.

4 Estudo de caso: o estudo de caso é aplicado com o objetivo de se compreender os diferentes fenômenos sociais, em que não há uma definição substancial sobre os limites entre o fenômeno e o contexto. O Estudo de Caso é um procedimento utilizado habitualmente na pedagogia com objetivo de compreensão e planejamento da intervenção, destacando-se pela possibilidade de integração de diferentes técnicas e campos do conhecimento.

De forma geral, o clima na região apresenta chuvas distribuídas ao longo do ano inteiro e com temperaturas médias mínimas e máximas que variam entre 9° e 31° em um recorte de tempo dos últimos trinta anos (CLIMATEMPO, 2023).

Gráfico 1 – Climatologia e histórico de previsão do tempo em São Gabriel/RS nos últimos 30 anos



Fonte: Climatempo (2023).

Pois bem, ao analisar com mais rigor estes dados percebe-se que a influência das chuvas no calendário escolar das escolas do campo já apresenta a primeira inconsistência em relação a nossa hipótese de que o período letivo atual não seria o mais indicado. Vejamos que durante o ano letivo de 2022 cada uma das escolas mencionadas anteriormente teve entre 09 e 31 dias letivos perdidos em função das chuvas, conforme informações das direções das escolas. Vejamos ainda que os dias perdidos são distribuídos ao longo do ano inteiro, e não há um período específico no qual a incidência de chuvas se concentre de maneira mais significativa.

Tabela 1 – Dias letivos perdidos em função das chuvas

Escola	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Total
Baltazar T. da Silveira	00	02	02	03	02	00	01	02	00	00	00	12
Ernesto J. Annoni	00	02	02	06	03	05	05	02	03	03	00	31
Jerônimo Machado	00	02	03	01	03	02	02	01	01	01	00	16
M^a Manoela C. Teixeira	00	03	00	01	01	01	01	00	01	01	00	09
Mascarenhas de Moraes	00	02	04	04	08	03	02	00	01	01	00	25
Total	00	11	11	15	17	11	11	05	06	06	00	93

Fonte: Elaborado pelo autor em 20/01/2023.

Outro dado que reafirma as informações da tabela anterior e ajuda a desconstruir a hipótese de que uma alteração no período letivo das escolas do campo de São Gabriel poderia ser favorável às atividades escolares é o registro do histórico médio de chuvas no município. Pois vejamos que a média de precipitações mensais entre os anos de 2016 e 2023 na cidade de São Gabriel/RS são distribuídas de maneira semelhante durante o ano inteiro (WEATHER SPARK, 2023). Nesta perspectiva, considerando apenas o fator chuva, aparentemente não haveria um ganho significativo com a alteração do calendário das escolas do campo.

Tabela 2 – Média de chuvas em São Gabriel/RS – 2016/2023 em milímetros

Meses	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Chuva	120,1	130,8	117,0	145,2	122,8	120,0
Meses	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Chuva	118,4	96,1	134,5	151,5	125,8	106,6

Fonte: Adaptado de Weather Spark (2023).

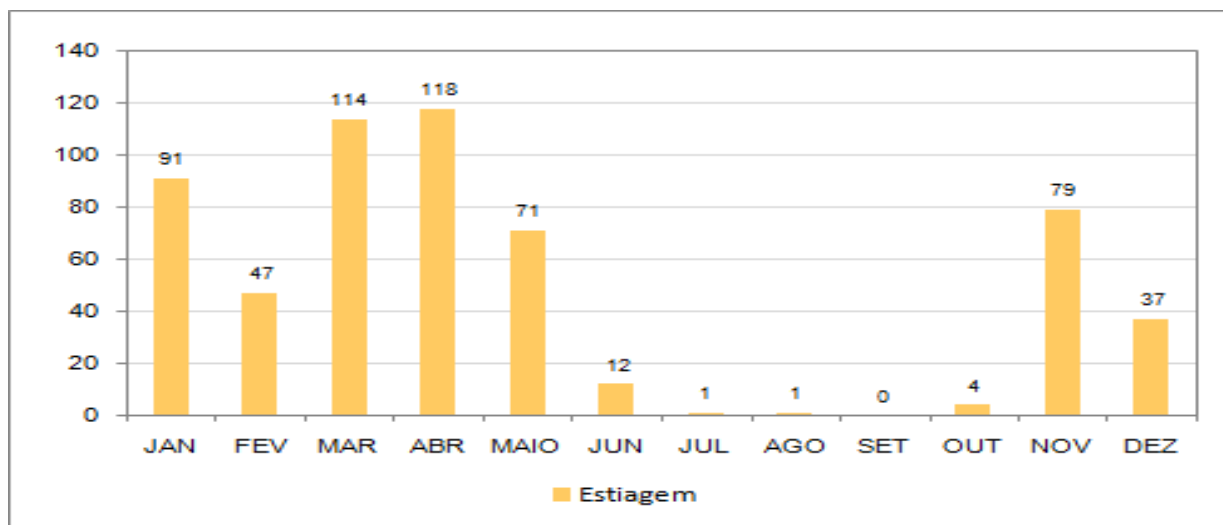
Os meses mais quentes do ano poderiam gerar uma percepção de que nestes períodos a incidência de chuvas seria menor e por tanto mais viável para se desenvolver as aulas. Pois bem, primeiramente cabe situar que a alteração somente atingiria metade do mês de dezembro, a integralidade de janeiro e parte de fevereiro. Contudo, o que fica mais latente nesses meses são as ocorrências de estiagens⁵ e secas⁶.

O que ocorre é uma maior perda de umidade pelo solo devido às altas temperaturas, o que não significa ausência de chuvas (ATLAS SOCIOECONÔMICO, 2022). Ao contrário do que poderíamos supor, a realização de aulas nesses períodos não acarretaria uma diminuição nos dias letivos perdidos, senão, acrescentaria ainda o potencial problema de falta d'água nas escolas, que são abastecidas por poços artesianos.

5 Período prolongado de baixa ou nenhuma pluviosidade, em que a perda de umidade do solo é superior à sua reposição (ATLAS SOCIOECONÔMICO, 2022).

6 Estiagem prolongada, durante o período de tempo suficiente para que a falta de precipitação provoque grave desequilíbrio hidrológico (ATLAS SOCIOECONÔMICO, 2022).

Gráfico 2 – Ocorrências mensais de estiagem no RS no período 2017/2021



Fonte: Atlas Socioeconômico (2022).

Outro elemento que tem relação com as condições climáticas da cidade é o recesso escolar ao final do mês de julho em virtude das baixas temperaturas. De acordo com o mesmo *site*, as temperaturas médias dos meses anterior e posterior ao período atual do recesso variam em apenas um grau.

Ao passo que os índices de precipitações nos períodos próximos também são bastante semelhantes. Ou seja, a alteração nas datas do recesso escolar de meio de ano não teria grande influência no tocante à diminuição de dias letivos perdidos.

Diante destas colocações, o único motivo plausível para uma alteração no período de aulas nas escolas do campo de São Gabriel/RS seria em razão de uma possível recuperação mais rápida das condições de trafegabilidade das estradas do interior do município, nos meses mais quentes do ano. Porém, esta condição não passa de especulação e carece de maior comprovação factual.

E até aqui, enquanto abordamos apenas questões relacionadas ao clima, não encontramos indicadores que justifiquem qualquer alteração na periodicidade das aulas nas escolas do campo no município. Tanto no que se refere à quantidade de dias perdidos quanto em função de uma maior segurança para professores e estudantes durante os percursos nos transportes escolares.

Trabalho Sazonal

A cidade de São Gabriel/RS tem sua base econômica fundamentada na agricultura e na pecuária. Nas grandes lavouras de arroz e soja ou nos rebanhos bovinos e ovinos que ocupam grande parte da paisagem rural do município.

Com a produção de soja são 32.000 hectares, de arroz 30.000 hectares e de milho 3.000 hectares, aproximadamente. A pecuária apresenta: bovinocultura de leite e carne (450.000 cabeças) e a ovinocultura (130.000 cabeças) aproximadamente (SÃO GABRIEL, 2023).

O desenvolvimento dessas culturas, juntamente com a agricultura familiar se dá no mesmo ambiente onde estão inseridas as escolas que compõem nosso estudo. Portanto, estas escolas recebem filhas e filhos de pequenos e grandes produtores rurais de diferentes segmentos.

Desta maneira os trabalhos tipicamente rurais poderiam influenciar o curso das atividades escolares no que tange os períodos de maior demanda nas lavouras ou junto dos rebanhos. Fosse pelo recrutamento precoce de mão-de-obra para trabalhos temporários ou mesmo pela interferência na rotina das famílias.

O calendário agrícola⁷ do Rio Grande do Sul mostra que o período da colheita nas lavouras de soja vai de janeiro a maio, enquanto que esta atividade nas lavouras de arroz é realizada entre novembro e abril (TERRA MAGNA, 2022). Diante dessa informação, e ao considerarmos uma possível variação nesses recortes de tempo, temos que compreender que a fase das colheitas representa a época do ano de maior demanda de trabalho no campo. Com considerável oferta de empregos temporários e com a possibilidade de recrutamento de precoce de estudantes.

Tenhamos ciência então que as colheitas transcorrem juntamente com todo o primeiro trimestre letivo das escolas do campo. E segundo suas

⁷ Ferramenta que basicamente mostra a melhor época para o agricultor realizar seu plantio, sua colheita e o período de tempo correto de executá-las (TERRA MAGNA, 2022).

direções, o primeiro trimestre não representa o período mais crítico em relação à infrequência dos estudantes (salvo casos pontuais e alheios a pesquisa). A infrequência, de acordo com relatos das direções, é mais intensa no terceiro trimestre letivo, e parece estar mais ligada a fatores como a desmobilização no final do ano, ou mesmo a sensação de já estarem aprovados ou não, do que qualquer relação com atividades laborais.

No dizer da direção, uma lógica pedagógica ou de gestão?

Diretor 1

As faltas em função de trabalhos são mais nos meses de outubro, novembro e dezembro. Mas são casos muito pontuais, que também podem ter ligação com o final das aulas.

Diretor 2

Alunos que faltem por causa de trabalho não temos. Os que ajudam os pais fazem isso nos dias que não tem aula.

Diretor 3

Já tivemos alguns casos, inclusive alguns vindo a desistir dos estudos. Ainda temos alguns casos isolados, mas estamos sempre atrás procurando saber o motivo. Casos isolados, filhos daqueles pais que não incentivam ao estudo. Período de plantação e/ou safra. Mas sempre orientamos a não faltarem na sequência, principalmente nos dias de prova.

Então a gente tem que ajudar essa gurizada né Dinarte! Tem que fazer o possível e o impossível, pra ajudá-los e a gente ficar com a consciência tranquila né.

Estes quadros, por conseguinte, faz-nos refutar novamente uma das possibilidades apontadas no começo deste estudo: a de que a intensidade sazonal dos trabalhos no campo poderia fazer com que alunos e alunas perdessem dias de aula. Por este viés, reconhecemos, todavia, que não se justificaria uma alteração do calendário das escolas estudadas. Visto que apenas são constatados casos isolados de estudantes que aderem aos trabalhos nos períodos de maior demanda.

Com relação ao trabalho com rebanhos bovinos e ovinos, o cenário descrito permanece inalterado. Não há indicadores que nos possibilitem sustentar uma ideia de interferência de tais atividades na frequência dos estudantes nas escolas. Principalmente pelo fato de que na pecuária as atividades são mais es-

táveis, com pequenas oscilações nos afazeres que não implicam em contratação de pessoal.

O que é possível dizer em relação a estas percepções da vida estruturada no campo é a existência de uma predisposição por parte de alguns estudantes para ingressarem nestes mercados de trabalho. De tal maneira que a preferência pela manutenção de uma vida tipicamente rural se sobrepõe a continuidade dos estudos.

No que se refere a este enfoque questiona-se, por exemplo, se seria correto aplicar a estudantes que vivem em comunidades rurais o mesmo currículo e a mesma forma de ensinar que para estudantes de uma grande escola urbana. Será que suas necessidades serão as mesmas? Será que estes estudantes irão manter o interesse necessário para um bom aproveitamento em conteúdo que por muitas vezes não lhes dizem respeito? (TEIXEIRA JUNIOR, 2016).

Tais intenções, na maioria das vezes, parecem ainda estarem ancoradas na percepção de que inexistente relação entre a continuidade dos estudos e o modo de vida que escolheram. Percebe-se a necessidade de constituirmos uma sensibilidade para apreendermos aquilo que se constitui como significativo para a comunidade, a fim de fazer emergir uma prática de gestão escolar que contenha situações cotidianas e suas contradições.

Assim, sendo, rever estas práticas significam concretamente na possibilidade de transformar as situações vivenciadas em programas/planos de ensino, na qual o levantamento preliminar da realidade pela escola é parâmetro para respostas para *o que, por que e como olhar* com a comunidade escolar e seu entorno.

Do Gestonário ou da Disponibilidade dos Professores

A realidade dos professores, enquanto sujeitos fundamentais aos processos educacionais, não poderia passar despercebida em um estudo que busca de-

bater questões relativas ao calendário escolar das escolas do campo de São Gabriel/RS.

Professor 1

A gente tem que pensar essa questão aí! [...] porque tem que ser cumprido os 200 dias. Isso aí não tem como não ser né! Então assim, se a gente começa mais tarde, é o problema no final, das férias lá. E se começa ah, no caso, mais cedo, aí entra em férias mais cedo. Mas é que fica diferente daqui (cidade) que aí incomoda a vida dos professores que trabalham aqui (cidade) né. Até no período de férias pra sair, aquela coisa toda... E não é só isso que envolve: envolve transporte, envolve tudo né! Tem outros funcionários que envolvem também, então eu acho que quanto a isso aí não. Até poderia falar em calendário, mas o calendário ser discutido de outra maneira né? Tipo assim, a parte de currículo que tem que ser trabalhado no campo, aí até seria viável, mas quanto a tempo eu acho que aí não vai funcionar.

Professor 2

Acredito que para o andamento do ano letivo seria interessante, pensando no período das chuvas (inverno), mas em contrapartida teria que ter uma rede de apoio, pois os formandos teriam que ter um calendário específico no ensino médio. Com isso, a rede estadual de ensino deveria se adaptar as escolas do campo ou pelo menos abrir uma turma para as escolas do campo.

Professor 3

Haveria períodos diferentes do calendário escolar, definido pela mantenedora, o que implica em várias situações, como ajustar férias e acomodação de professores em mais de uma escola.

O tempo pedagógico e o tempo meteorológico: periodicidades problemáticas?

De forma sintética e bastante prática este tópico concentra o foco em questões que não se relacionam com a qualificação dos processos educacionais, mas nas condições necessárias para alteração de sua periodicidade.

Nas 05 escolas que compõem este estudo encontramos um contingente de aproximadamente 50 professores que exercem suas atividades no meio rural, de acordo com dados do censo escolar de 2021 realizado pelo INEP⁸ (QEDU, 2023).

De forma geral, esses profissionais estão condicionados aos deslocamentos da cidade ao campo nos dias em que necessitam estar em suas escolas. Também faz parte do perfil de grande parte desses professores a condição de atuarem em mais de uma escola em suas jornadas semanais.

⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Diante desta realidade, ao considerarmos que determinado professor exerça uma jornada semanal de trabalho de 40 horas em uma mesma escola do campo, ou até mesmo em duas escolas do campo, uma alteração no calendário escolar poderia representar apenas o inconveniente de que o período de férias deste profissional fosse ocorrer em um período diferente do habitual e do desejado.

Porém, a realidade mostra que vários professores trabalham no campo e na cidade. E desta maneira uma alteração acarretaria, inicialmente, em transtornos para conceder as férias destes trabalhadores. Vejamos o seguinte: caso fossem concedidas férias a esses professores em períodos de recesso escolar urbano, poderia acarretar em falta de professores nas escolas do campo e vice-versa.

Neste caso, havendo a necessidade de remanejamento de professores para suprirem as ausências ou mesmo implicando que a gestão municipal tenha de recorrer a contratos temporários. E, em ambos os casos, tenhamos em conta que os processos educacionais sofreriam rupturas diante de trocas de metodologias e na necessidade de reconstrução de relações afetivas entre estudantes e professores.

Adversidades

A discussão em torno da busca por melhorias no calendário escolar do campo certamente abarcará outras questões que ficaram omissas neste estudo. E ao partirmos de uma ideia de garantia das 800 horas anuais, asseguradas por lei, aos estudantes do campo (BRASIL, 2017), não encontramos razões que garantam melhorias dos processos educacionais em uma eventual alteração do calendário.

Encontramos sim, possíveis adversidades ante uma potencial alteração. Partindo-se do início de um ano letivo que não começasse no período tradicional, entre o final de fevereiro e o começo de março, implicaria também na alteração do recesso de meio de ano, bem como na realocação das férias escolares ao

longo do ano. Impossibilitando que os estudantes participassem de importantes eventos no calendário do município, pois poderiam estar em recesso escolar ou em férias.

Porém sob nossa ótica, o principal inconveniente seria a conclusão do ensino fundamental em período diferente do habitual. Vejamos que todas as escolas de ensino médio existentes em São Gabriel cumprem um calendário tradicional de fevereiro ou março a dezembro.

E desta forma, além do estudante concluinte do ensino fundamental ter contra si a condição dos deslocamentos diários ou a necessidade de migrar para a cidade para cursar o ensino médio, poderia ter de enfrentar outra adversidade: a descontinuidade do processo educativo. Pois a partir do momento em que os estudantes concluem o ensino fundamental no meio do ano, por exemplo, estariam condicionados a ingressar no nível seguinte apenas no próximo ano.

Conclusão

As reflexões aqui propostas nos remetem a pensar sobre as relações de poder e saber, inscritas nas práticas gestionárias e docentes das escolas do campo, visto que selecionar e propor tempos de aprendizagem no calendário escolar coloca em questão elementos nem sempre considerados – a realidade dos alunos – em seu processo de transformação da pessoa através da aprendizagem.

Iniciamos este trabalho com o propósito de desenvolver um diálogo em torno de aspectos atrelados ao calendário escolar das escolas do campo de São Gabriel/RS. Na ocasião tínhamos a presunção de que a periodicidade das aulas no campo não seria a mais adequada. Isto em função da grande quantidade de dias letivos perdidos ao longo do ano em virtude das chuvas, e de que a infrequência dos estudantes estaria ligada a sazonalidade de trabalhos tipicamente rurais.

Buscávamos propor uma alternativa que atenuasse tais problemas por meio de uma redistribuição dos períodos letivos durante o ano. Contudo, nenhuma de nossas hipóteses se confirmou. De acordo com o que foi apresentado no

texto, as chuvas na cidade são distribuídas durante o ano de maneira uniforme. Assim o problema dos dias perdidos por conta das chuvas persistiria inalterado. Ainda em relação a este ponto, as condições de acesso às escolas, no que tange questões relacionadas com a segurança de professores e estudantes parecem estar mais relacionadas às condições dos transportes do que com as intempéries climáticas.

Com relação às atividades laborais sazonais, teoricamente, exercidas por estudantes em detrimento de suas presenças nos ambientes escolares, constatamos junto às direções das escolas que o problema existe de maneira muito pontual. E que nesta realidade, os períodos de plantio e colheita, bem como as atividades relacionadas com o manejo de rebanhos não exercem influência efetiva no andamento das atividades escolares dos jovens que vivem no campo.

Outro ponto levado em consideração foi o fato de que potenciais alterações acarretariam em transtornos para professores, gestores, mas, sobretudo, em rupturas de práticas pedagógicas. A alteração do calendário escolar viria a interferir ainda na possibilidade de participação dos estudantes em importantes eventos do município. Mas preponderantemente, poderia inviabilizar o ingresso imediato de concluintes do ensino fundamental no próximo nível escolar. Visto que a conclusão do nono ano se daria, invariavelmente, em meio ao ano letivo urbano, local onde estão inseridas atualmente todas as escolas de ensino médio no município.

Por tudo isso, de acordo com o objetivo inicial do estudo, consideramos que uma alteração no calendário letivo das escolas do campo de São Gabriel/RS não representaria uma melhoria nos processos educacionais, ou uma diminuição nos problemas já instituídos. Mas sim, poderia desencadear uma série de outros problemas que comprometeriam o desenvolvimento das atividades escolares e a continuidade dos estudos dos alunos concluintes do ensino fundamental.

Portanto, ao mesmo tempo em que não recomendamos alterações na periodicidade das aulas nestas escolas, pensamos que uma alternativa viável

para qualificar ainda mais a educação oferecida aos estudantes do campo na cidade de São Gabriel/RS seria a adoção do regime de alternância nestas escolas. Ou ainda que partamos para o estudo de alternativas ainda ocultas em nosso imaginário.

Vejamos que atualmente as aulas são realizadas em dias alternados, em tempo integral, o aluno vai à escola em um dia e permanece na sua comunidade no outro. Logo, este tempo em que o estudante permanece fora do ambiente escolar poderia/deveria servir para a construção de novas propostas pedagógicas. Principalmente sob a perspectiva de utilizar este tempo como um período em que o estudante poderia ser instigado, a levantar problemáticas inerentes ao seu cotidiano, sua cultura, seu contexto social, e que seriam trazidas para dentro das escolas de forma a aproximar as práticas pedagógicas a realidade dos estudantes.

[...] as contextualizações, tanto dos processos de avaliação quanto do currículo utilizado no ensino fundamental, serão de grande importância para uma melhora significativa nos métodos e meios de ensino e aprendizagem, principalmente no tocante a manutenção dos estudantes nas escolas através da significância dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e a manutenção e valorização da singularidade e particularidades de cada cultura na construção dos conhecimentos (TEIXEIRA JUNIOR, 2016).

Nesta ótica, o regime de alternância ainda solucionaria o problema dos dias perdidos, pois na regulamentação desta proposta, e na constatação efetiva da importância do que é produzido pelos estudantes nos períodos em que ficam em suas comunidades, este tempo também seria contabilizado como horas de estudo (BRASIL, 2012). Assim, ao finalizarmos este estudo, e sem encerrar os debates, concluímos que além de ser ineficiente uma alteração da periodicidade das aulas das escolas do campo em São Gabriel/RS seria importante que estudos futuros fossem realizados enfatizando características, virtudes e possibilidades do regime de alternância.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

_____. NBR 15287: Informação e documentação: Projeto de pesquisa – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

_____. NBR 6023: Informação e documentação: Referências e elaboração. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

_____. NBR 10520: Informação e documentação: Citações em documentos. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em 21/01/2023.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em 21/01/2023.

Calendário agrícola: ferramenta de gestão agrícola. **Terra magna**, 2022. Disponível em: <<https://terramagna.com.br/blog/calendario-agricola/>>. Acesso em 12/01/2023.

Clima e condições meteorológicas médias em São Gabriel no ano todo. **Weather spark**, 2023. Disponível em: <<https://pt.weatherspark.com/y/29469/Clima-caracter%C3%ADstico-em-S%C3%A3o-Gabriel-Brasil-durante-o-ano>>. Acesso em: 08/01/2023.

Climatologia em São Gabriel, BR. **Climatempo**, 2023. Disponível em: <<https://www.climatempo.com.br/climatologia/368/saogabriel-rs>>. Acesso em: 04/02/2023.

Dados educacionais de São Gabriel. **Qedu**, 2023. Disponível em: <<http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/4318309-sao-gabriel>>. Acesso em 15/01/2023.

Estiagens e secas: a estiagem foi o evento que mais atingiu pessoas no RS no período de 2017 e 2021, representando 43,2% do total do Estado. **Atlas socioeconômico**, 2022. Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/estiagens-e-secas#:~:text=A%20estiagem%20e%20a%20seca,e%202020%20com%20500%20registros>>. Acesso em 12/01/2023.

PASTÓRIO, Eduardo et al. Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9444>. Acesso em: 03/01/2023.

SÃO GABRIEL, Prefeitura municipal de. Economia. São Gabriel, 2023. Disponível em: <[https://www.saogabriel.rs.gov.br/pagina/economia#:~:text=A%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20Agr%C3%ADcola%20%C3%A9%20bastante,Ovinocultura%20\(130.000%20cabe%C3%A7as\)%20aproximadamente](https://www.saogabriel.rs.gov.br/pagina/economia#:~:text=A%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20Agr%C3%ADcola%20%C3%A9%20bastante,Ovinocultura%20(130.000%20cabe%C3%A7as)%20aproximadamente)>. Acesso em 10/01/2023.

TEIXEIRA JUNIOR, Dinarte. **Currículo e avaliação: Conceitos e adaptações**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 1, Vol.8. pp.72-82, setembro de 2016. ISSN.2448-0959 Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/conceitos-e-adaptacoes>>. Acesso em: 12/01/2023.

CAPÍTULO 9

O ESTUDO DA TERCEIRIZAÇÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR E A QUALIDADE DA PRESTAÇÃO DO SERVIÇO NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO TOCANTINA-PA

Beatriz Neves de Sena

Eraldo Sousa do Carmo

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-9

Introdução

A política de transporte escolar foi criada com o objetivo de dar condições de acesso à educação para os alunos que não tem condições de se deslocar até a escola onde encontram-se matriculados, em especial aos alunos das escolas do campo que em muitos casos necessitam percorrer longas distâncias, tanto pelas estradas quanto pelos rios para chegarem as escolas, o qual percebemos, que desempenha um papel essencial na garantia do acesso à educação para crianças que vivem em regiões do campo. Essa modalidade de transporte é fundamental para proporcionar oportunidades iguais de aprendizado para todos os estudantes, independentemente de suas localizações geográficas. Além disso, o transporte é essencial para combater a evasão escolar nessas comunidades, pois muitos estudantes do campo, especialmente aqueles que vivem em áreas isoladas, enfrentam dificuldades para chegar à escola todos os dias devido à falta de infraestrutura e de opções de transporte.

Neste contexto, o transporte escolar se caracteriza como o acesso que viabiliza para os educandos meios de se fazerem presentes nas escolas para formalizarem seus conhecimentos através das práticas de ensino desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) nos ajudam a refletir a respeito:

A escola do campo deve fazer do seu povo e dos processos de formação o ponto de partida para a formulação das políticas educativas a garantir o caráter popular do lugar, articulando um projeto que viabilize uma educação que contemple as diversidades culturais e geográficas, pois, o meio influencia as experiências os alunos e estimula a capacidade de pensar e desenvolver suas habilidades cognitivas nos processos formativos do aprendizado (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004, p. 15).

Apesar de existirem programas de apoio ao transporte escolar, há diversas contradições em termos econômicos, políticos e educacionais que envolvem a política do transporte escolar no Brasil, principalmente, quando nos referimos a realidade dos municípios da Amazônia pelas suas peculiaridades geográficas. São situações em que inviabilizam o acesso dos alunos as escolas, configurando uma incoerência com o que é estabelecido no Artigo 3º, inciso I, da LDB 9394/1996 que garante a “igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes da educação básica às escolas” (BRASIL, 1996). Desse modo, é importante analisar de que forma vem se dando a oferta desse serviço nos municípios na região do baixo Tocantins¹, especificamente na Cidade de Cametá, estado do Pará. Neste contexto, a relevância deste trabalho está em fazer um levantamento das necessidades que envolvem a política do Transporte Escolar, a fim de melhorar a qualidade da oferta do serviço.

Nos últimos anos os municípios da Região Tocantina vêm terceirizando a oferta desses serviços, e estes procedimentos geram inquietação quanto a eficácia dos serviços prestados, dessa forma, é fundamental compreender como que esse serviço deve ser oferecido ao público, e como ele vem sendo prestado. A terceirização do transporte escolar tem se tornado cada vez mais comum

¹ Compreende os municípios da Região Tocantina: Igarapé Miri, Mocajuba, Baião, Oeiras do Pará, Cametá e Limoeiro do Ajuru.

em diversas regiões do mundo. No Brasil, essa modalidade de transporte é regulamentada pela Lei nº 9.503/97, que estabelece as normas de trânsito para todo o país. Em geral, a terceirização é adotada por municípios que não possuem frota própria de veículos para transporte escolar ou que desejam reduzir custos através da contratação de empresas terceirizadas.

Para Lacombe (2018, p. 38, a terceirização significa “transferir para outras empresas, as responsabilidades sobre determinado setor mediante a um contrato”. Outro autor que também pesquisa sobre o conceito de terceirização é Queiroz (1998) ao apresentar uma visão geral, e também dos objetivos, das estratégias e da resistência que muitos possuem a aderir a esse processo.

Sobre o conceito de terceirização no setor privado Queiroz (1988) pontua que:

É uma técnica administrativa que possibilita o estabelecimento de um processo gerenciado de transferência, à terceiros, das atividades acessórias e de apoio ao escopo das empresas que é sua atividade-fim, permitindo a estas se concentrarem no seu negócio, ou seja, no objetivo final (QUEIROZ, 1998, p. 53).

De fato, a terceirização é uma forma dos entes federais se desresponsabilizarem da oferta dos serviços públicos, transferindo as empresas sobre a justificativa que prestam um melhor serviço e a um custo mais baixo. Esta estratégia vem sendo adotado pelos municípios da região tocantina para a oferta do transporte escolar. É notório que as rotas do transporte escolar transportam diariamente uma grande quantidade de estudantes de diferentes idades por meio de várias embarcações dentro ou entre as ilhas ou entre ilhas e vilas ou também entre ilhas e cidade, isso de certa forma tem reconfigurado a territorialidade ribeirinha, criando um novo circuito de movimentos nos territórios ribeirinhos (PEREIRA, 2014).

A terceirização dos serviços públicos de transporte escolar é uma opção adotada por alguns governos municipais com o objetivo de supostamente melhorar a qualidade e eficiência desses serviços, no entanto, essa lógica nem

sempre se concretiza na prática. A principal justificativa para essa opção é a crença de que empresas especializadas na prestação desse serviço seriam mais eficientes do que a gestão direta do governo municipal. A terceirização supostamente traria benefícios como redução de custos, melhoria na manutenção dos veículos, adoção de tecnologias mais avançadas de monitoramento e rastreamento, além de permitir maior flexibilidade na contratação e demissão de funcionários.

Tais informações, nos possibilita ampliar as análises sobre o transporte escolar, tendo enfoque na terceirização, fornecendo uma base de conhecimento rigorosa e fundamentada em evidências. Essa abordagem contribui para a identificação de fatores relevantes, a coleta e análise de dados, a geração de conhecimento e a tomada de decisões informadas visando a melhoria da realidade educacional desses alunos. Assim sendo, a partir das categorias como totalidade, contradição e mediação, produziremos análises a fim de possibilitar uma representação o mais próximo possível da realidade do transporte escolar nas ilhas do município da Região Tocantina-Pa.

Como metodologia, a pesquisa tem como fundamento o materialismo histórico dialético sendo desenvolvida em três fases, que englobarão a revisão de literatura, a pesquisa de campo e a sistematização e análise de dados. Ao optarmos por este método de pesquisa pretendemos entender com mais profundidade a política do transporte escolar tendo em vista sua totalidade, as contradições e as mediações que são feitas para que as ações se materializem, bem como analisar como funciona e como é incluída a política da terceirização. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre transporte escolar e a terceirização, recolhendo-se artigos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações na internet e em bibliotecas, posterior a isso, foi realizado uma pesquisa de campo em três escolas ribeirinhas do município, com aplicação de questionários com gestores, barqueiros e coordenador do transporte escolar, com posse dos dados, foi feito a sistematização e análise de todas as etapas da pesquisa,

Através dessa investigação, foi possível compreender as particularidades e desafios enfrentados por comunidades escolares situadas em áreas ribeirinhas, onde o acesso à educação é muitas vezes dificultado pela geografia local, no qual teve como objetivo compreender como se dá a oferta do Transporte Escolar ribeirinho, assim, analisar as condições estruturais das embarcações, equipamentos de segurança, formas de contratação dos barcos e barqueiros, bem como analisar a qualidade da oferta do transporte escolar com a terceirização dos serviços nos municípios da Região Tocantina-Pa.

O Lócus da Pesquisa

Situado ao Nordeste do Estado do Pará - estado mais populoso da região Norte do Brasil -, o município de Cametá- Pará é o *lócus* de investigação desta pesquisa. O referido município faz parte da mesorregião do Nordeste Paraense e é sede da microrregião de mesmo nome. Localiza-se a uma latitude 02°14'40" sul e a uma longitude 49°29'45" oeste, estando a uma altitude de 10 metros. Sua população estimada em 2020 era de 139.364 habitantes. Sua região possui uma extensa e densa rede hidrográfica (rios, furos, igarapés), com mais de 100 ilhas, nas quais se localizam a maioria das mais de 500 localidades ribeirinhas distribuídas ao longo do Baixo Tocantins (FAPESPA, 2015).

O território cametaense é composto por um conjunto de ilhas que são chamados de Arquipélago de Cametá, um grande arquipélago fluvial do rio Tocantins que se estende desde altura da cidade de Limoeiro do Ajuru (norte) até a altura da cidade de Mocajuba (sul). No que se refere à especificidade dos territórios da Região do Baixo Tocantins, para o acesso à escola, ainda existem questões que muitas vezes não são levadas em consideração, especialmente quando se trata de localidades ribeirinhas. As variações diárias e semanais da maré nos rios da Amazônia, a cheia e estiagem anuais (verão e inverno amazônico) definem, em parte, quais os trajetos, à distância e o percorrido pelos

estudantes ribeirinhos no transporte escolar para chegarem à escola (GEPE RUAZ, 2010).

No referido município, o transporte escolar enfrenta uma série de problemas em relação: a contratação, a regulação e ao funcionamento do transporte escolar ribeirinho. Este apresenta sérias irregularidades e conflitos envolvendo a gestão pública municipal, direção e professores de escolas, bem como os barqueiros do transporte escolar, tendo em vista que o município já adotou a implantação da estratégia de terceirização do transporte escolar, o qual esperava-se melhora no serviço. No entanto, ainda se tem alguns impactos decorrentes da implementação e funcionamento de uma das políticas educacionais mais importantes existentes que, nos últimos anos, embora financiada pelo poder público, sua operacionalização tem sido executada por empresas privadas nos mais diferentes municípios da região amazônica.

Segundo o Departamento de Transporte Escolar do Município, a terceirização do transporte se iniciou no ano de 2020 (dois mil e vinte) , através da licitação de contrato, dessa forma a contratação das embarcações passou a ser realizada por quatro empresas terceirizadas, sendo uma de ônibus, duas de ônibus e barco e uma apenas de barco, as quais, divididas por lote, atendem todos os distritos² do município. A partir disso, após a terceirização, passou a ter uma nova reorganização do transporte, porém, continua sendo os barqueiros os responsáveis com a despesa do combustível e com a manutenção das embarcações, recebendo em média R\$1100,00 (mil e cem) para trabalhar em um turno, e R\$1900,00 (mil e novecentos) para trabalhar dois turnos, valor recebido por mês, com um total de oito horas trabalhados por dia. Este valor segundo o Secretário do Transporte Escolar de Cametá sofre redução, tendo em vista a queda das transferências para garantir o funcionamento dessa política, nesse viés, percebe-se que esse valor é insignificante em meio às despesas que os proprietários das embarcações têm mensalmente com a manutenção e combustível.

2 Cametá, Areião, Carapajó, Curuçambaba, Joana Coeli, Juaba, Moiraba, Torres do Cupijó e Vila do Carmo Tocantins.

No ano de 2023, o município contou com 198 escolas do campo, as quais atenderam aproximadamente 39.221 estudantes. Desse total, cerca de 16.000 alunos foram beneficiados pelo transporte escolar. No entanto, em 2022, de acordo com os dados da Secretaria de Transporte Escolar do município de Cametá, havia um total de 12.893 estudantes utilizando o transporte escolar (SEMED, 2022). Em comparação com 2023, houve um aumento de 3.107 alunos utilizando o serviço. É importante ressaltar que o município possuía 416 barcos em 2022 para atender às necessidades dos estudantes das escolas do campo. No entanto, em relação ao ano de (2023), o número de barcos disponíveis diminuiu para 366. Observa-se, portanto, uma redução nesse número total, nesse viés, é importante analisar essa diminuição, pois pode impactar a qualidade do transporte desses alunos e suas oportunidades de acesso à educação, e, desse modo, é necessário investigar os motivos dessa redução e buscar alternativas para garantir que todos os estudantes tenham condições adequadas de deslocamento até as escolas.

Transporte Escolar: Uma Análise sobre a Terceirização do Serviço

Com o objetivo de compreender melhor a dinâmica do transporte escolar em Cametá-Pará, foi realizada uma pesquisa em três escolas do município. As escolas selecionadas foram EMEIF de Ajarai Costa, EMEIF de Coroatá e EMEIF de Itaúna de Baixo, todas localizadas em ilhas da região. O propósito dessa pesquisa foi obter informações sobre as condições em que o transporte escolar é realizado, bem como responder a perguntas, testar hipóteses, gerar novos conhecimentos e contribuir para o avanço do conhecimento científico na área em questão. A tabela a seguir revela o quantitativo de alunos atendido pelas escolas e o número de embarcações disponível para o transporte dos alunos.

Tabela 01: Quantitativo do número de embarcações disponíveis para o transporte escolar dos alunos das escolas em pesquisa.

EMEIF	TOTAL DE ALUNOS	TOTAL DE EMBARCAÇÕES
AJARAI COSTA	238	07
COROATÁ	39	2
ITAUNA DE BAIXO	210	4

Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

As três escolas funcionam em dois turnos e atendem crianças da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. Os dados levantados na pesquisa revelam que o perfil de alguns desses alunos são de jovens que se encontram com distorção idade-série, isso se deve ao fato de que passam por sequências de reprovações e que acabam abandonando os estudos por alguns anos, retornando com essa defasagem de idade em relação à série. Referente aos dados da tabela 01, podemos observar que o número de alunos das escolas é pequeno, porém, é maior do que o número de embarcações disponíveis. Isso acaba gerando superlotação nas embarcações, já que elas têm porte pequeno e não comportam todos os alunos adequadamente.

Diante da pesquisa realizada com barqueiros, nosso objetivo foi compreender a situação do transporte escolar e analisar se houve alguma melhora com a terceirização desse serviço, através dessa investigação, obtemos um panorama mais claro sobre a eficácia dessa estratégia e suas possíveis consequências para a comunidade e os envolvidos no processo. Os dados revelam que os barqueiros têm idade entre 30 a 50 anos, possuem o ensino fundamental incompleto e trabalham com o transporte escolar de 1 a 7 anos de tempo. Ponto importante a ser considerado é o tempo de experiência dos barqueiros no transporte escolar, aqueles com maior tempo de trabalho tendem a ter mais conhecimento e ha-

bilidades adquiridas ao longo dos anos, o que pode resultar em um serviço de melhor qualidade.

Verificou-se que os barqueiros fazem entre 10 a 21 paradas para embarque e desembarque dos alunos. As embarcações ofertadas para o transporte escolar dos alunos têm de 1 a 6 anos de uso, nesse aspecto está em acordo com as orientações da política do transporte escolar que orienta que as embarcações devem ter no máximo sete anos de uso. As embarcações pertencem aos próprios barqueiros, que consideram regular o estado de conservação dos barcos. Observou-se que nenhuma das embarcações possui os itens que são obrigatórios estarem presentes na embarcação, como a proteção do motor na embarcação, pintura lateral, tacógrafo e colete salva vidas, além do condutor que não possui licença para pilotar embarcação.

Segundo a lei nº 9.503 de 1997 do Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 1997), o condutor do veículo destinado ao transporte escolar deverá atender aos requisitos estabelecidos no Código de Trânsito Brasileiro e quando se trata de embarcação, possuir o nível de habilitação estabelecido pela autoridade competente, que no caso do Pará é a capitania dos portos. É importante destacar que a capitania dos portos exige que o condutor das embarcações deva ser habilitado e possuir matrícula específica na capitania, essa exigência é fundamental para garantir a segurança da navegação e a integridade das pessoas transportadas. Neste sentido, todas as embarcações usadas no transporte escolar devem estar equipadas com coletes salva-vidas na mesma proporção de sua capacidade, ter registro na Capitania dos Portos e manter a autorização para trafegar em local visível.

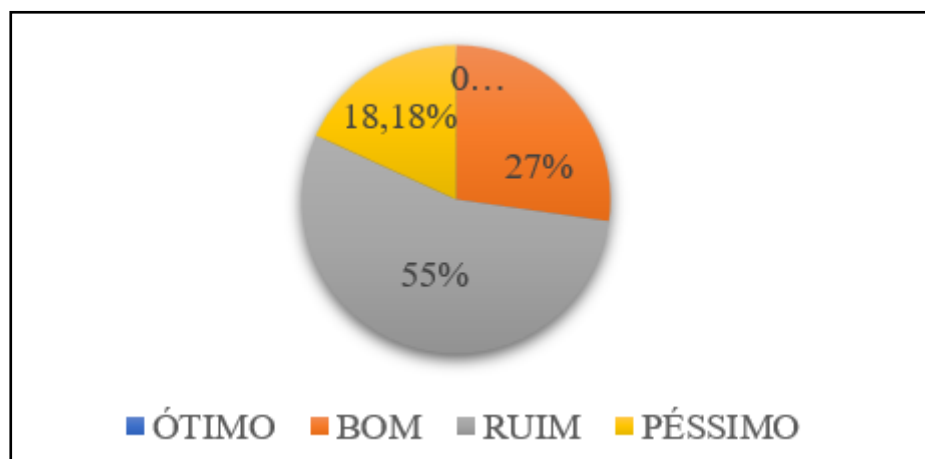
Dentro do que preconiza o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, os recursos destinados para o transporte escolar devem ser aplicados em “pagamentos de despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e

taxas, pneus, câmaras e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível etc.” (BRASIL, 2009), o que entra em contradição com a realidade de trabalho vivenciada pelos barqueiros que transportam os alunos da rede municipal de ensino de Cametá.

Conforme destacou Viana (2022), “as interlocuções anteriores comprovam que a parceria público-privada, instituída na execução do Transporte Escolar, graças a uma prerrogativa legal, despreza os aspectos qualitativos em função do lucro”. É obrigação da empresa responsável pelo transporte escolar possuir frota de veículos adequados e em condições de segurança para o transporte dos estudantes, bem como contratar profissionais habilitados para conduzi-los.

De fato, precisa-se analisar alguns aspectos que englobam os processos de financiamento e terceirização do Transporte Escolar em Cametá-Pará com base nos relatos dos sujeitos da pesquisa. Seleccionamos as principais mudanças que ocorreram efetivamente após a implantação da estratégia de terceirização do transporte, desta maneira, buscamos investigar alguns dos principais impactos decorrentes da implementação e funcionamento de uma das políticas educacionais mais importantes existentes que, nos últimos anos, embora financiada pelo poder público, sua operacionalização tem sido executada por empresas privadas nos mais diferentes municípios da região amazônica. Os gráficos a seguir irão mostrar as opiniões dos barqueiros em relação a política de terceirização.

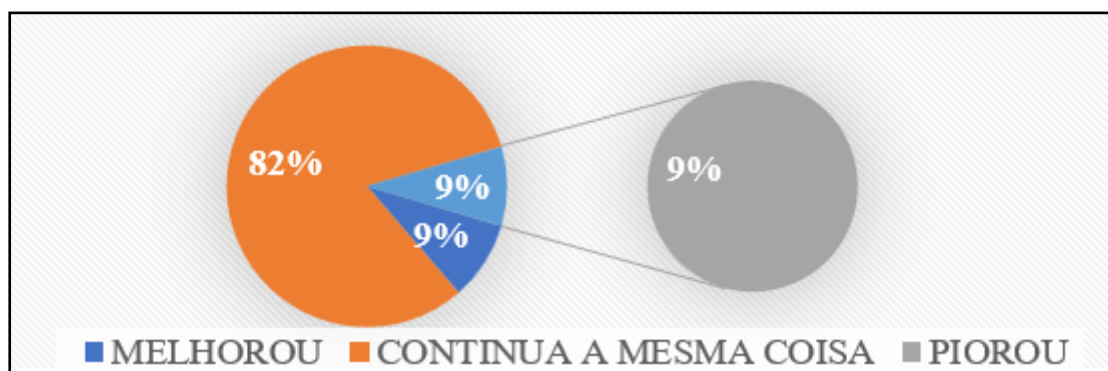
Gráfico 01: Percentual de avaliação dos condutores de embarcações sobre a terceirização do transporte município de Cametá, 2023.



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

Como se observa no gráfico 01, para os barqueiros, apenas 27% consideram uma boa avaliação sobre a terceirização do transporte escolar. Quando consideramos os percentuais péssimos e ruim alcança 73,18%, ou seja, é um índice bastante elevado de condutores que não estão satisfeitos com o serviço oferecido. O que indica que não houve melhorias do transporte a partir da terceirização do serviço. Isso pode indicar que há problemas significativos na qualidade do serviço prestado aos barqueiros, o que pode afetar negativamente sua satisfação e confiança no sistema de terceirização.

Gráfico 02: Percentual de avaliação dos condutores de embarcações sobre a melhoria do salário após a terceirização do transporte no município de Cametá, 2023.

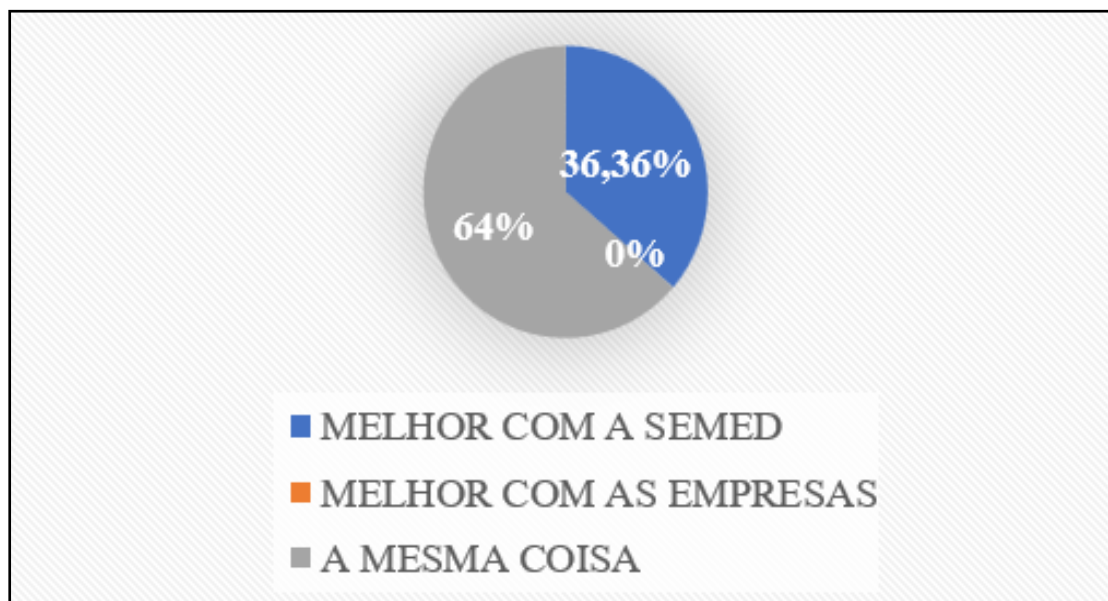


Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

No gráfico 02, é possível observar que apenas 9% dos barqueiros avaliam que houve uma melhoria no salário após a terceirização. Outros 9% afirmam que houve uma piora no salário. A grande maioria, representada por 82%, acredita que nada mudou e que o salário continua o mesmo. Esses dados sugerem que a terceirização não trouxe melhorias significativas nos salários dos barqueiros, sendo a percepção de estabilidade salarial a mais comum entre eles.

No geral, a terceirização não parece ter um impacto positivo nos salários dos barqueiros. De acordo com os dados, a percepção mais comum entre os barqueiros é de estabilidade salarial, o que sugere que não houve um aumento significativo nos salários após a terceirização, no qual pode ser um reflexo da forma como a terceirização é implementada. Porém, é importante ressaltar que esses dados sugerem uma tendência geral e podem não refletir a realidade de todos os barqueiros. Alguns barqueiros podem ter experimentado melhorias salariais após a terceirização, enquanto outros podem ter sido mais afetados negativamente.

Gráfico 03: Percentual de avaliação dos condutores de embarcações sobre as relações trabalhistas com as empresas no município de Cametá, 2023.



Fonte: Elaborado pelos autores do trabalho.

A análise do gráfico 03 revela que a satisfação dos condutores de embarcações com as relações trabalhistas diretas com as empresas é baixa. Nenhum dos condutores relatou ter uma boa relação com as empresas, o que indica que há insatisfação generalizada nesse aspecto. É interessante notar que uma parcela significativa, correspondente a 36,36% dos condutores, afirmou ter uma relação melhor com a SEMED em comparação com a terceirização. Isso sugere que a relação direta com o órgão responsável pela gestão e fiscalização do trabalho dos condutores pode ser benéfica para alguns profissionais. Por outro lado, a maioria esmagadora, equivalente a 64% dos condutores, relatou que a relação continuou a mesma ou piorou com a terceirização. Isso indica que a terceirização dos serviços traz consigo uma série de desafios e problemas nas relações trabalhistas para os condutores de embarcações. Essa análise sugere que é necessário realizar uma revisão do modelo de terceirização adotado e buscar melhorias nas relações trabalhistas dos condutores de embarcações. É importante buscar soluções que valorizem e protejam os direitos desses profissionais, garantindo uma relação satisfatória e justa com as instituições envolvidas.

Com base nessas informações, percebemos o alto nível de irregularidades cometidas no que diz respeito à oferta do transporte escolar ribeirinho, bem como os desafios enfrentados com a terceirização do serviço. Este serviço que é um direito do aluno vem sendo realizado sem o devido planejamento, e todas essas irregularidades refletem na vida escolar dos educandos, uma vez que se for ofertado de maneira precária, causará prejuízo no rendimento escolar de estudantes que dependem desse serviço.

Na pesquisa realizada com os gestores, indica que, apesar da terceirização, os problemas relacionados ao serviço de transporte escolar não foram solucionados. Os gestores relataram que os condutores das embarcações continuam enfrentando dificuldades financeiras, com atrasos salariais e baixa remuneração. Além disso, os condutores argumentam que o alto custo com combustível reduz significativamente seus lucros, e esse cenário mostra que a terceirização

não trouxe melhorias na qualidade do serviço de transporte escolar, pois os principais problemas persistem. Apesar dos grandes desafios e lutas dos barqueiros pela melhoria do trabalho, relatam que eles fazem de tudo para garantir a segurança dos alunos durante o transporte.

Considerações Finais

Diante desses resultados, é imprescindível que sejam adotadas medidas para melhorar as condições de trabalho e remuneração dos profissionais terceirizados no transporte escolar, é fundamental garantir um ambiente laboral adequado e assegurar o cumprimento dos direitos trabalhistas, visando assim à qualidade do serviço prestado e ao bem-estar dos colaboradores. Portanto, é necessário que haja investimentos na infraestrutura do transporte escolar, por meio da adequação das embarcações utilizadas e da fiscalização rigorosa das empresas contratadas, além disso, é essencial que sejam implementadas políticas efetivas para garantir a qualidade desse serviço, assegurando o direito dos alunos à educação de qualidade.

Com base na pesquisa realizada, é possível concluir que o transporte escolar é benéfico para muitos alunos, porém requer melhorias, e uma maneira de alcançar isso é através de uma política de controle social, na qual pais, alunos, escolas e comunidade possam supervisionar a prestação desse serviço. Além disso, é essencial aumentar o número de veículos disponíveis para atender a todos os alunos, a fim de reduzir o número excessivo de paradas, o tempo de viagem e a superlotação dos veículos. Sendo assim, a referida pesquisa se mostrou importante para avaliar a situação do transporte escolar ribeirinho no município de Cametá após a terceirização, verificando suas reais necessidades, a fim de contribuir com poder público para tomadas decisões e atitudes concretas para que o melhor seja feito para a comunidade e os estudantes de escolas do campo.

Referências

ARROYO, Miguel, CALDART. Roseli, MOLINA. Mônica Castagna, (Orgs.), **Por uma Educação do Campo**, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.

BRASIL (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. (2017). **Guia do Transporte escolar**. Brasília, DF: MEC/FNDE.

BRASIL. (1988), Lei, **Constituição da República Federativa do Brasil** (1998).

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2016.

CARMO, Eraldo Souza do. **Entre maresias e correntezas: as rotas de alunos ribeirinhos na Amazônia pelo direito a educação/ Eraldo Souza do Carmo**. – 1. Ed. – Curitiba : Appris, 2020. 309 p ; 23 cm. – (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

CEREN, João Pedro. **Terceirização e seus reflexos na educação**. RJLB, Ano 4 (2018), nº 4.

CRUZ, Rosana Evangelista da e MOURA, Ana Paula Monteiro de. **A Política do Transporte Escolar no Brasil**. In: XXVI Simpósio da ANPAE, 27 a 30 de maio de 2013, Recife.

GEPERUAZ. **Políticas de nucleação e transporte escolar. Construindo indicadores de qualidade Da Educação Básica nas escolas do campo da Amazônia**. Relatório final de pesquisa, apresentado ao CNPq. Belém-PA, 2010.

LACOMBE, F. J. M. **Administração: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2018.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. **As Encruzilhadas das Territorialidades Ribeirinhas: Transformações no Exercício Espacial do poder e, Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Tocantina paraense**. 425 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Niterói, RJ, 2014

PERGHER, Calinca, Jordânia; FARENZENA, Nalú. **Análise de política como metodologia em estudo do transporte escolar rural**. RBP AE, v. 33, n. 2, p. 449-466, mai/ago, 2017.

REALI, Darci. **Transporte Escolar. Escola de Gestão Pública Municipal** –Egem e Federação Catarinense de Municípios –Fecam. Associações de Municípios de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://eventos.fecam.org.br/arquivosbd/paginas/1/0.167301001321981273_apostila_completa____fpolis__101pg.pdf. Acesso em: março de 2021.

QUEIROZ, Carlos Alberto Ramos Soares de. **Manual de Terceirização**. São Paulo, Editora STS, 1998.

SILVA, Luiz Carlos. **Fundamentos para as instituições da terceirização na administração pública**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de pós-graduação em desenvolvimento econômico UFPR, Curitiba, 2012.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: A LUTA DO MST PELA SUPERAÇÃO DA NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Valéria de Souza Silva

Deise Mara Siqueira

Laudemir Luiz Zart

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-A

Introdução

Neste capítulo, a partir do movimento concreto da realidade, refletimos sobre o significado histórico da emergência da educação do campo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da luta dos trabalhadores dos movimentos sociais. Para isso realizamos uma pesquisa bibliográfica analisando os cadernos de educação nº 03 e nº 14 (1994, 2017) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), além do embasamento teórico a partir de Caldart (2009), Freire (2019), Teixeira (2007) e Mészáros (2008). A Educação de Jovens e Adultos do Campo e a Educação do Campo são fenômenos importantes na luta de classes, foram se construindo junto com a luta pela terra, como caminhos alternativos ao modelo de educação tradicional rural. A produção do conhecimento sistematizada com as experiências de EJA e educação do campo do MST e de outros movimentos sociais e entidades engajadas com uma educa-

ção humanizadora, possibilita a construção de um novo paradigma que valoriza a cultura camponesa e seus saberes, e que possibilita uma educação crítica, onde os seres humanos são sujeitos de transformação da sociedade.

Apresentamos uma reflexão da práxis entre o chão da escola do campo que atende a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) assentados da reforma agrária e o pensar histórico-crítico do processo de exclusão vivida pelos/as camponeses/as ao longo da história do Brasil, que engajados nas lutas e nos movimentos sociais do campo, no enfrentamento a toda forma de exploração e dominação do capitalismo que provoca, segundo Freire (2019), um processo de desumanização, tendo assim que se empenhar para reverter as situações estruturais da sua “humanidade roubada”. Nessa perspectiva, lutar também pelos direitos como a terra, trabalho, educação etc.

Partimos do pressuposto de realidade objetiva, social e concreta, que é resultado da ação dos seres humanos e que somente será transformada nos movimentos coletivos. Assim se faz necessário que homens, mulheres, jovens, crianças e idosos/as que são os/as produtores/as da realidade se organizem para sua transformação, pois esta é a tarefa histórica e revolucionária dos/as trabalhadores/as.

Ao nos dedicarmos a compreender o fenômeno da educação de jovens e adultos camponeses/as, olhamos a realidade vivida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na sua luta pela terra, pela reforma agrária popular, pela educação do campo, pela agroecologia, pela economia solidária e as práticas sociais de cooperação. Neste capítulo a educação toma destaque, pois o campo da pesquisa foi voltada para a educação de jovens camponeses/as e a educação do campo.

Esses dois fenômenos da realidade brasileira têm causado desconfortos políticos na sociedade capitalista. Isso nos provoca questionamentos como e o por que a educação do campo e a EJA causam desconfortos políticos? Por que a educação do campo incomoda e causa debates sobre suas significações?

Por que as escolas do campo são ameaçadas constantemente para serem fechadas? Por que não se concretizam as políticas públicas que realmente atendam a demanda e acabem com o analfabetismo no campo e na cidade? Nesse movimento concreto da realidade buscamos compreender o significado histórico da emergência da educação do campo e da EJA no contexto da educação brasileira, da luta dos/as trabalhadores/as, dos movimentos sociais por uma educação emancipatória que possibilite a superação do sistema capitalista, e, por conseguinte das estruturas de exclusão e da negação dos direitos sociais à educação.

Parafraseando Caldart (2009), estamos vivendo tempos de urgências: densas e radicais, a vida está no meio de um jogo político, desde os tempos sombrios do vírus covid-19, que ceifou a vida de milhares de pessoas, aos processos políticos que retiram direitos das pessoas. Ou seja, quem está perdendo nesse meio são trabalhadores/as, pobres, desempregados/as, idosos/as, homens, mulheres, jovens, crianças que perdem vidas e direitos. Estamos fazendo esse debate também para demonstrar que a classe trabalhadora em geral e em especial a camponesa, não está calada e mesmo isolada. O desafio é a organização, os manifestos e os gritos de todas as formas para afirmar direitos, salvar vidas e não deixar que retirem os direitos duramente conquistados. Como os movimentos populares afirmaram desde os duros tempos da pandemia, desafios que continuam atuais, garantir comida no prato das famílias e vacina no braço da população brasileira. Isto é, são as condições básicas de reprodução ampliada da vida, alimentação, segurança alimentar e saúde pública de qualidade.

Assim, propomos esta discussão da educação do campo e da EJA, pois vivemos momentos de urgências e de crises na saúde, na economia, no meio ambiente, do capitalismo em si, sendo necessário realizar uma análise objetiva com balanço que proporcione a compreensão e reorganização da atuação política diante de cenários de dominação para o fortalecimento dos vínculos sociais de emancipação.

Fundamentamos a metodologia que possibilitou a interpretação do percurso histórico da educação do campo e a construção da EJA do campo vinculada

ao MST, orientando-nos por pressupostos teóricos marxistas para compreender o movimento dialético e as contradições da realidade interpretada, e provocar ações coletivas de transformação da realidade. Na interpretação epistemológica, sustentamo-nos em estudiosos do Materialismo Histórico-Dialético para realizar uma leitura rigorosa para o entendimento da realidade e a superação das estruturas de opressão.

Trabalhamos a educação do campo e a educação de jovens e adultos compreendendo que esses dois fenômenos tem raízes históricas profundas que compõem uma síntese de múltiplas determinações da sociedade e os caminhos para a construção de ambos fazem parte da luta dos/as trabalhadores/as excluídos/as, oprimidos/as, mas que encaram sua tarefa histórica de transformar o mundo com firmeza e mostrando como Paulo Freire nos ensina, que a existência humana para ser mudada, é preciso dizer as palavras verdadeiras, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo” (Freire, 2019, p. 108).

Assim, faz-se necessário uma educação libertadora capaz de constituir os/as trabalhadores/as em agentes políticos que usam a palavra para as mudanças sociais, portanto, a educação deve andar de mãos dadas com a luta pela transformação social. (Mészáros, 2008).

Caminhos Alternativos: A Escola em Movimento

Afirmam os/as lutadores/as sociais e intelectuais do movimento social camponês: carregamos marcas históricas de povo lutador, passamos pela colonização enfrentando o homem branco/europeu arrogante e carregado de ambição, que submeteu os povos indígenas a condição de desumanidade, sendo parte significativa dizimados/as por não aceitaram a catequização e sua exploração a qual foram submetidos, negros/as africanos/as traficados/as para escravidão. A resistência é constante desde a colonização, indígenas refugiados/as, quilombos foram criados, messiânicos anunciavam a salvação, ligas camponesas, sindicatos, igrejas, movimentos sociais, resistência ativa em tempos de

negação, para enfrentar um inimigo que parece invisível, mas ao mesmo tempo tão grande, forte e cheio de poder.

Caminhos alternativos foram sendo criados nesse processo histórico, a escola foi se constituindo como conquista, muitas vezes se movimentando para atender a sociedade que estava no poder, as contradições aparecem, os/as trabalhadores/as que movem a história sentem na pele a exploração, organizam-se e lutam pela sua libertação.

No movimento real da organização, destacamos o MST que inicia a luta pela terra no início da década de 1980, e com esta vem a mobilização pela educação para os/as acampados/as e assentados/as da reforma agrária. Nesse movimento acompanhamos a construção de dinâmicas sociais de uma nova epistemologia de educação se configurando. Questionamentos são elaborados: que escola e que educação querem os movimentos sociais do campo? E no seio da luta pela terra nascem as escolas nos acampamentos para atender as crianças que vão juntas com suas famílias para a luta. Além das escolas os Sem Terra foram “desenvolvendo procedimentos indispensáveis para a qualificação da luta. Entre esses procedimentos destaca-se a criação de setores preocupados com a formação política, educação, produção, administração, comunicação” (Teixeira, 2007, p. 47). Observamos através dos cadernos de educação do MST que existe uma centralidade com a questão da educação. Com o movimento foi se construindo a afirmação que não queriam simplesmente a escolinha rural que existia no país, mas sim uma educação do e no campo, compreendendo que “a educação pode ser uma das alternativas pela qual o ser humano pode conquistar a sua condição de cidadão” (Teixeira, 2007, p.85).

A educação do campo se finca como uma alternativa à educação que existia e se consolida na luta dos movimentos sociais do campo com diretrizes próprias promovendo reflexões importantes. De acordo com o caderno de educação nº 14 que reúne documentos históricos do setor de educação do MST produzidos entre 1987 a 2015, publicado em 2017, está explícito no documento

do 1º seminário nacional de educação em assentamentos realizado em São Mateus/ES entre 27 a 30 de julho de 1987,

Em vários estados já havia uma reflexão sobre a importância do trabalho de educação e uma percepção clara de como os objetivos, métodos e programas da escola oficial entram frontalmente em choque com o que pretendemos. E em alguns já havia experiências de educação alternativa (MST, 2017, p. 9).

Percebemos que nesse primeiro encontro existia uma tentativa de construir uma proposta de uma educação “nova”, e a troca de experiências entre os/as sujeitos camponeses/as que participaram, foi fundamental para a sistematização da educação alternativa que estava sendo praticada em alguns estados. Um ponto chave desse encontro, através da socialização foi a conclusão de “que a nossa luta não é por escola, mas por educação” (MST, 2017, p.10), evidenciando assim, que existe uma diferença entre a escola tradicional e a educação adequada à cultura, à ecologia e à economia camponesa.

Nesse período havia o entendimento que a escola tradicional tinha o objetivo de “manter no poder as classes dominantes, conservando a ordem atual da sociedade” (MST, 2017, p.10), e que a educação popular visava

Transformar a realidade social, não através do convencimento ou da imposição das ideias, mas despertando a consciência, partindo do concreto, da experiência, da prática, dos conhecimentos existentes, aprofundando esses conhecimentos, vendo as causas, analisando, para voltar sempre à prática, às tarefas e aos compromissos. A educação popular quer promover a consciência de classe, a organização e a capacitação dos trabalhadores para transformar a realidade [...] (MST, 2017, p.10).

Nesse sentido, Mészáros (2008) faz uma reflexão sobre a educação libertadora na perspectiva da transformação, afirma que

Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. (...) uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico (Mészáros, 2008, p. 12)

O compromisso firmado pelos/as educadores/as mostra a valorização da cultura do povo trabalhador, dos valores, da consciência de classe e da transformação da sociedade. Um ponto deste documento destaca que “em vez de valorizar a acomodação, a competição, o individualismo, a educação popular valoriza a participação, a cooperação, a solidariedade, a criatividade, o pensamento crítico, a auto capacitação” (MST, 2017, p. 10). A educação é encarada como uma tarefa tão importante quanto a luta pela terra, a terra conquistada garante a comida, alimento saudável, renda, trabalho, moradia. A educação conquistada garante conhecimento das letras e do mundo, é o alimento da mente que proporciona conhecer, questionar, interpretar e mudar a realidade. Quando se conquista a terra e a educação é a certeza de transformação na vida das pessoas, mas também do território, da elevação do nível cultural, da participação coletiva nos encaminhamentos e nas decisões coletivas da comunidade.

A partir de 1988 foi criado o setor de educação em vários estados, inicia-se assim, discussões para colocar em prática a proposta de educação do MST. Nesse momento haviam perguntas fundamentais para pensar a proposta de educação do movimento como

Que tipo de pessoa queremos formar para os nossos quadros? Que objetivos específicos a escola tem nessa formação? Quais os principais princípios e orientações metodológicas para os professores de assentamentos? Que tipo de professor é necessário para esse tipo de escola? Como deve ser a relação com o estado? E com outras entidades? (MST, 2017, p.16).

Esses questionamentos evidenciam que vai surgir um novo conceito de educação, anuncia um projeto de educação com princípios e valores que atende a classe trabalhadora, não só para aprenderem ser mão de obra, obedecer ou repetir valores capitalistas, mas uma educação emancipadora, que seja capaz de construir cidadãos/ãs críticos/as, que questionam, que sejam ativos/as e participativos/as na transformação social.

A Eja no Movimento e em Movimento.

Indicamos no início da nossa reflexão que a tarefa da EJA é de todo movimento do MST nos diversos setores e frentes. Esse compromisso com a EJA é fundamental para compreender que todo Sem Terra precisa saber ler, escrever, interpretar, e assim lutar com mais convicção e conhecimento para a sua libertação. De acordo com a proposta de alfabetização de jovens e adultos do MST, organizada em 1994

Sem Terra alfabetizado é alguém que escreve bilhete, que lê o jornal e os documentos do MST, que decifra e preenche questionário, que conhece a história da terra e da luta pela terra, que tem gosto em ler livros e busca conhecimento técnico, sabe falar em público e, além disso, que sente o coração bater mais forte por causa da mística e continua a sonhar e a construir uma sociedade sem exploradores e explorados (MST, 2017, p.16).

Diante da luta pela terra e pela reforma agrária, a educação de jovens e adultos brota como uma necessidade emergente. De acordo com o caderno de educação n° 03 de 1994, sentimos que os/as trabalhadores/as também tem fome de aprender ler, escrever, fazer conta, se apropriar da arte de falar, coisas essas que até então a sociedade lhes negou. Assim,

Superar o analfabetismo na base do MST tornou-se um desafio para a organização. Tornou-se um dever para todos os Sem Terra assentados e acampados. Precisamos dominar o conhecimento para fazer avançar a luta pela terra e pela produção. Precisamos dominar o conhecimento que foi forjado ao longo dos anos, por todos os homens e mulheres que nos antecederam e que é patrimônio de todos e não apenas dos “comedores” de livros, privilegiados, que não foram expulsos da escola por esta sociedade excludente (MST, 1994, p.05).

Partindo do entendimento do MST que a luta é uma escola, a vida é uma escola, e que é necessário ocupar o “latifúndio” do código da linguagem, do conhecimento, que é preciso cortar as cercas da escola e ter a coragem de se alfabetizar, de estudar.

Para o MST a alfabetização de jovens e adultos também é

Trabalho político-ideológico na medida em que reaviva a memória subversiva do povo, ao recordar as lutas dos trabalhadores. Na medida em que ajuda os trabalhadores a entender o funcionamento da sociedade atual e revela aos trabalhadores que são eles os forjadores de todo capital e de como são roubados do fruto de seu trabalho. Na medida em que se aprofunda um projeto popular democrático de reconstrução da vida. Na medida em que se situa a luta pela terra e a reforma agrária no processo histórico e revela aos trabalhadores que eles são os forjadores da transformação (MST, 1994, p. 09).

Nesse processo de formação político, ideológico, de conscientização para que os/as trabalhadores/as se reconheçam como classe trabalhadora explorada e oprimida, e que tem a tarefa histórica de transformar a realidade, sendo assim os forjadores da transformação. Freire afirma que “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Freire, 2019, p. 51), completo, é tarefa da classe trabalhadora, homens e mulheres.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis dessa busca. Este é um dos problemas mais graves que se põem a libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funcionam como uma força de imersão das consciências (Freire, 2019, p. 51).

A EJA aparece como uma necessidade dentro dos acampamentos e assentamentos, e ela vai ganhando espaço diante da demanda por uma participação mais qualificada na mobilização e na organização, além de ser um espaço de formação de consciência, e nesse movimento vamos percebendo a práxis reflexão-ação-reflexão dos/as trabalhadores/as para transformar a realidade. Freire nos ensina que sem a práxis “é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (Freire, 2019, p. 52).

Em 1998, educadores/as de jovens e adultos das áreas de reforma agrária do Brasil, reunidos no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos da Reforma Agrária (ENEJA) escreveram uma carta com-

promisso das Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos do MST na qual assumiram o compromisso de acabar com o analfabetismo nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Isso mostra a indignação política e o compromisso educacional diante do alto nível de analfabetismo que existe no campo. A indignação e o compromisso são valores que os/as trabalhadores/as têm diante de situações de exclusão da condição de cidadão e da dignidade. De acordo com a carta, naquele período

O Brasil tem mais de 20 milhões de pessoas analfabetas com mais de 15 anos. Denunciamos essa situação a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem da Situação Educacional dos Assentamentos de reforma Agrária e da I Censo da Reforma Agrária em que o índice de analfabetismo nos assentamentos é de 43%, chegando em alguns estados a 70%. Essa realidade mostra a urgência da educação desses jovens e adultos para o desenvolvimento social e econômico dos assentamentos (MST, 2017, p.61).

Assim, o compromisso firmado é alfabetizar todos os jovens e adultos nas áreas de Reforma Agrária, para que seja possível construir um país justo e digno, em que todos/as tenham os direitos garantidos, seja o direito à terra, a moradia, a educação, a saúde. O propósito é construir assentamentos como territórios livres do analfabetismo, para isso é preciso, como afirma o MST (2017), romper as cercas do latifúndio, do capital e do analfabetismo.

Percebemos na luta do MST que a educação é um fator importante, que existe muita luta para sua conquista, o processo histórico de negação é longo, mas com organização o movimento foi construindo caminhos alternativos para a educação nos acampamentos e assentamentos. A Educação de Jovens e Adultos através da educação popular em movimentos populares como o MST, foram construindo importantes espaços de garantia de direito aos conhecimentos das letras, mas também oportunidades dos/as trabalhadores/as lerem o mundo, a agir nele para conquistar seus direitos e a educação, para além de ser uma alternativa, constituiu-se como um conceito para a classe trabalhadora do campo, como um fenômeno que possibilita a compreensão e a valorização da cultura camponesa, seus valores, suas práticas e saberes construídos historicamente.

A Educação do Campo: A Consolidação de um Fenômeno

A educação do campo é um fenômeno importante no cenário brasileiro que tem posicionamentos, práticas e teorias que embasam a sua existência. Segundo Caldart (2009), isso tem provocado desconforto em segmentos políticos diferentes, causando ataques e fechamentos de escolas do campo.

Entretanto, nem sempre foi assim. Para construir a educação do campo que existe hoje em nosso país houve um processo e práxis que tem como sujeitos os movimentos sociais do campo, universidades parceiras, UNESCO entre outros. Devemos ter nítido todo processo histórico de negação que os/as trabalhadores/as tiveram, e que somente a partir da luta que conquistaram os direitos de acesso e permanência na terra, à educação, à moradia, ao trabalho.

No manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária ao povo brasileiro realizado e escrito durante o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da reforma Agrária realizado em Brasília no ano de 1997, destaca 14 pontos de manifestação, percebemos o compromisso do movimento com a educação, a indignação diante das injustiças, a compreensão que a educação é fundamental no processo de transformação, que é necessário garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos/as desde a educação infantil até a universidade. Considera que é necessário acabar com o analfabetismo, sendo este um dever do estado, mas que o movimento se compromete com esse trabalho, pois entende a importância da formação para os/as trabalhadores/as. Além disso, afirma que é necessário

Trabalharmos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseado na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (MST, 2017, p. 44).

Nesse momento da história ainda não havia construído o conceito da educação do campo, mas já anunciava a necessidade de uma identidade própria

para as escolas do meio rural. A carta finaliza conclamando todas as pessoas e organizações para juntos fazer uma nova educação em nosso país, uma educação para a nova sociedade que queremos construir. Isso também aparece na linhas de ação escritas a partir das propostas aprovadas na reunião do coletivo nacional do setor de educação em 1997 como proposta de realização de um seminário de sobre educação (escolar) no meio rural, com objetivo de realizar socialização de práticas e concepções entre os movimentos sociais e entidade que trabalham com educação no meio rural além de discutir a “importância política e pedagógica de garantir escolas do meio rural, ligada a um novo projeto de desenvolvimento para o campo” (MST, 2017, p. 52).

A partir daí iniciam-se processos de debates e reflexões sobre a educação básica do campo, no movimento ainda não havia o uso da expressão de educação básica, nem educação básico do campo, mas afirma que sua concepção de escola e de educação afirmando que “educação não é sinônimo de escola” (MST, 2017, p. 55). Educação é muito mais ampla “diz respeito a complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente de aprendizados significativos” (MST, 2017, p. 55). Compreendendo assim, a participação no movimento social como o caso do MST, é um processo educativo, sendo o MST uma grande escola. Entretanto a escolarização é fundamental, é direito de todos/as, e o MST sempre lutou por ela. A proposta de educação do MST é elaborada em torno de princípios e valores.

Seguindo e construindo caminho da educação do campo com princípios pedagógicos filosóficos, com valores, práticas e com a pedagogia do Movimento. De acordo com documento do MST elaborado em junho de 2008 que compõe o caderno de educação número 14, a Pedagogia do Movimento “diz respeito aos processos de formação do sujeito Sem Terra na materialidade da luta e da organização do MST, mas inserido nos processos sociais amplos e que visam a transformação da sociedade capitalista” (MST, 2017, p. 152). Nesse longo processo de lutas, conquistas, desafios, debates, reflexões, práticas,

práxis, caminhos trilhados, caminhadas, marchas, construções, os/as agentes camponeses/as continuam construindo conhecimento, educação libertadora e emancipadora.

Em 2014 o MST comemorou 30 anos, e em outubro do mesmo ano o setor de educação realizou o seminário nacional de educação de jovens e adultos da reforma agrária em Maceió/AL. Em novembro do mesmo ano elabora um roteiro para discussão coletiva fazendo um balanço projetivo do MST e da educação. No seminário nacional são explicitados desafios importantes como

Continuar combatendo o analfabetismo além dos nossos territórios porque compreendemos que esta é uma necessidade do povo brasileiro, e ao mesmo tempo que devemos ter a clareza da necessidade de buscar apoio nos demais setores da classe trabalhadora para massificar a alfabetização” (MST, 2017, p. 184).

No balanço projetivo apresenta pontos importantes para reflexão acerca da educação que o MST propõe, como lutar pela universalização do acesso à escola pública de qualidade social. Evidencia ainda pontos importantes para compreender os desafios do momento atual, colocando como questão a hegemonia ideológica do capital e o enfrentamento à política educacional dominante comandada pelos interesses do capital.

O MST tem a leitura que

A política educacional atual torna muito mais difícil fazer o enfrentamento à pedagogia do capital em nossas práticas educativas porque tira a autonomia das escolas, porque legitima a atuação das empresas no sistema educacional, ao mesmo tempo que precariza o sistema público (MST, 2017, p.187).

Diante da realidade vivenciada no sistema capitalista de exploração, apropriação, exclusão, os/as educadores/as da reforma agrária escrevem um manifesto durante o II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II ENERA) realizado em setembro de 2015, na cidade Luziânia-GO, declarando o compromisso de luta e construção de uma nova sociedade onde a educação seja valorizada e o país seja livre do analfabetismo.

Conclusões

Aprendemos com Freire que a tarefa histórica dos/as trabalhadores/as é transformar a realidade. Para isso sua organização é necessária e os movimentos sociais são fundamentais na luta de classe, pois coletivamente os seres humanos são capazes de agir e refletir sobre a ação, desenvolvendo a práxis e produzindo conhecimento.

Nesse movimento de trabalhadores/as organizados/as, no primeiro momento, a luta pela terra, e a partir da conquista urge a necessidade da luta por educação, por produção, por saúde. Foi movimentando e aglutinando forças, que o MST foi construindo caminhos alternativos para possibilitar o acesso a uma educação que valoriza a cultura e o conhecimento dos povos do campo.

Concluimos que a Educação de Jovens e Adultos nos acampamentos e assentamentos aparece como uma necessidade diante de uma realidade de analfabetismo, que dificultava a participação das pessoas por não conseguirem anotar os encaminhamentos das reuniões, não ler o jornal ou assinar um projeto no assentamento. Sendo assim, a EJA se constitui na possibilidade das pessoas assinarem o nome, mas também como uma ferramenta de formação de consciência, de luta e transformação.

A Educação do campo se desenvolve com um processo alternativo a educação tradicional rural e se constitui um fenômeno enquanto educação transformadora. A proposta de educação do MST é decorrente de um processo histórico de lutas e do conhecimento de outras histórias e lutas revolucionárias que conquistou espaço importante no campo, nas escolas e nas universidades. Foi através da ação do MST, com outros movimentos sociais e entidades parceiras, que contribuíram na conquista das diretrizes, programas e currículo do campo. Firmamos esse processo de conquista, pois se faz necessário registrar o batismo, visto que a direita apropriadora já faz uso desse conceito, mas descaracterizando as concepções e os valores da educação do campo desenvolvida pelos movimentos sociais do campo.

Referências

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde. Rido de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-54, mar/jun 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MÉSZÁROS, Itsván. **A educação para além do capital.** Boi tempo, São Paulo, 2008.

MST. **Caderno de educação, nº 14,** Educação no MST: Memória. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

MST. **Caderno de educação, nº 03,** Alfabetização de Jovens e Adultos. São Paulo: MST, 1994.

TEIXEIRA, Monteiro Luiz; SILVA, Roberta Maria Lobo da. **Educação e sociedade:** compromisso com o humano. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CAPÍTULO 11

UM ANDAR PELAS ESCOLAS DESTERRITORIALIZADAS – RESTINGA SÊCA-RS REFLETINDO O QUE SE PASSA NO PAÍS

Altair Groff

Ane Carine Meurer

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-B

Resumo: Neste artigo, o foco temático consiste em contextualizar as escolas desterritorializadas no município de Restinga Sêca-RS, considerando-o como referência para uma análise em nível nacional. Nosso objetivo é compreender o processo de desterritorialização das escolas no campo no município de Restinga Sêca-RS, impulsionado pelo agronegócio, e sua interface com a desterritorialização das comunidades rurais, para, então, visualizar a processo da desterritorialização das escolas no campo no território nacional e suas consequências nas escolas e comunidades do campo e da cidade. Para elaborar o texto, utilizamos o método Materialismo Histórico Dialético. Destacamos como resultado que, das 63 escolas municipais estabelecidas no campo de Restinga Sêca-RS, 56 foram desterritorializadas, além de outras 03 escolas estaduais. Conclui-se que desterritorializar é desfazer, destruir, retirar o que estava posto. O fechamento de Escolas no Campo de Restinga Sêca-RS, como nos demais municípios em nível nacional, desconstituiu uma territorialização, escolas que foram construídas, pessoas que habitavam o campo, para então direcioná-las para outros territórios, quase sempre o urbano.

Palavras-chave: Escolas no Campo, desterritorialização, Restinga Sêca-RS.

Abstract: In this article, the thematic focus consists of contextualizing the deterritorialized schools in the municipality of Restinga Sêca-RS, considering it as a reference for an analysis at the national level. Our objective is to understand the process of deterritorialization of countryside schools in the municipality of Restinga Sêca-RS, driven by agribusiness, and its interface with the deterritorialization of rural communities, in order to visualize the process of deterritorialization of countryside schools in the national territory and its consequences in schools both in the rural and urban communities. To prepare the paper, we used the Dialectical Historical Materialism method. As a result, we highlight that, of the 63 municipal schools established in the Restinga Sêca-RS' countryside, 56 were deterritorialized, in addition to another 03 state schools. It is concluded that to deterritorialize is to undo, to destroy, to remove what was placed. The closing of schools in Restinga Sêca-RS' countryside, as in other municipalities at the national level, deconstituted a territorialization, schools that were built, people who lived in the countryside, to then direct them to other territories, almost always urban.

Keywords: Countryside Schools, deterritorialization, Restinga Sêca-RS.

Introdução

Este artigo visa a apresentar as escolas desterritorializadas no município de Restinga Sêca-RS, tendo como base a Tese defendida e aprovada em 14 de junho de 2022. Pretendemos trazer, nessa pesquisa, o que vem ocorrendo, em nível de país, no que diz respeito ao fechamento de escolas, processo que teve seu início na metade dos anos de 1960, tendo como ponto de referência o município pesquisado: Restinga Sêca-RS.

O caminho metodológico deste artigo nos refere que as Ciências Sociais se valem da pesquisa qualitativa e, assim, utilizamos o **método** Materialismo Histórico Dialético. Baseamo-nos na pesquisa qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 21). E a dialética “situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias

rias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2010, p. 82). Foi o que utilizamos no texto deste trabalho.

O que acompanhou todo o processo da pesquisa foram as viagens de campo. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 186), “**a pesquisa de campo** consiste na observação de fatos e fenômenos, tal como ocorre espontaneamente na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los, sendo a pesquisa participativa”. No mesmo sentido, Minayo elenca:

O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento do material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. O trabalho de campo é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévy-Strauss (1975) o denomina “ama de leite” de toda a pesquisa social (MINAYO, 2015, p. 26).

A pesquisa de campo foi sendo elaborada em viagens de estudo nos anos de 2020 e 2021 de forma intercalada e, nestas, foram em média dois mil quilômetros de percurso entre várzeas e coxilhas no município de Restinga Sêca, em todas as direções nas quais as escolas foram territorializadas e, posteriormente, desterritorializadas. Foram viagens de estudo nas 56 escolas fechadas, cujo levantamento permite indicar, no mapa de Restinga Sêca, as escolas desativadas. As viagens ocorreram no período em que não havia aulas em decorrência da Pandemia. As visitas também ocorreram nas escolas do perímetro rural e urbano que recebem estudantes advindos do campo.

Adotamos a entrevista não diretiva e, na elaboração da Tese e na escrita deste artigo, mantivemos contato com aproximadamente 48 agentes, entre os quais a Secretaria de Educação de Restinga Sêca-RS; o Setor de Arquivo da Prefeitura Municipal; os egressos das escolas que foram desterritorializadas residentes no município e em Camobi, bairro de Santa Maria; circunvizinhos

destas escolas; motorista do transporte escolar, que me acompanhou em todas as viagens; professores aposentados e da ativa; e o vice-prefeito de Restinga.

Procuramos adotar uma linguagem comum, compreensível, de proximidade com o objeto da pesquisa. “A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 1999, p. 113). Posso afirmar sobre mim o que Cattelan (2019) escreve em sua tese sobre o fechamento das escolas no campo: “A pesquisa faz parte da minha vida pessoal e da minha constituição histórica enquanto pessoa, trazer um pouco de mim quanto estudante de uma escola fechada no campo, êxodo rural, ter que ir para a cidade para estudar, final dos anos 1970 e início dos 1980” (CATTELAN, 2019, p. 29). Em 1975, deixei o campo para ir à cidade estudar, a partir da 6ª série. Um vazio provocado pela ausência dos irmãos, das irmãs, do pai e da mãe, dos vizinhos, dos amigos e amigas, dos primos e primas, do local, do espaço de convivência.

O fechamento das escolas não é justo com nossas crianças, jovens e adultos que são analfabetos ou mesmo com aqueles que conseguem apenas ler poucas palavras, não conseguem escrever de forma sistemática. O déficit com a educação é acentuado. Em 2018, o índice de analfabetismo, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio (Pnad), era de 6,6%. De acordo com o IBGE, analfabetos são cidadãos que têm 15 anos ou mais e que não conseguem formular nem um pequeno texto. Necessário somar os diversos passivos comparados com o ativo, considerando não só os aspectos econômicos, mas os sociais, e o desenvolvimento intelectual, emocional, comportamental das crianças. Levar em consideração a localização, o tempo gasto com o transporte para se dirigir a outra escola no meio urbano, a influência dessas circunstâncias no estudante que sai do campo todos os dias e a ele retorna. Se não houver escola no campo, não haverá liberdade de escolha.

Esta mesma justificativa visa a mostrar a oposição ao fechamento das escolas do campo que se dá na persistência da agricultura familiar campesina em manter-se no campo, em buscar alternativas, entre elas, a reterritorialização através dos assentamentos nos programas de Reforma Agrária e a permanência nas comunidades, mantendo em funcionamento as sete escolas do campo em Restinga Sêca-RS.

Justificamos ainda a pesquisa com o argumento de que a agricultura moderna elencou a monocultura e deslocou trabalhadores do campo para vilas e favelas, casas verticais rumando ao alto, distantes do solo, aquele em que se cultiva alimentos. Consequentemente, as escolas foram fechadas, a comunidade desterritorializada ou reterritorializada de forma precária. Restinga Sêca-RS sofreu o fechamento de 56 escolas. Destacamos que persiste a resistência, pois 40% da população restinguense reside no campo e sete escolas continuam com atividades neste perímetro.

Um Andar pelas Escolas Desterritorializadas entre as Planícies e Várzeas

A pesquisa buscou chegar a este resultado, objetivando apresentar a desterritorialização das Escolas do Campo de Restinga Sêca-RS e suas consequências nas comunidades do campo e da cidade. Por meio da análise feita pela autora Souza (2016, p. 140), compreendemos que a educação do campo “tem matriz teórica materialista com perspectiva dialética e histórica, fundada no ideário socialista da educação. A educação rural tem matriz idealista, fundada na visão liberal de educação e de campo.”

Planícies são terras próprias para o cultivo agrícola, são planas; e as várzeas são utilizadas mais para a produção de arroz. Restinga Sêca-RS é um município em que as Sesmarias se fizeram presentes, e a partir de 1825, tivemos a migração alemã que ocupou a parte leste do município, Comunidade de Vila

Rosa e outras, onde se encontra a primeira escola pública, inaugurada em 1912, Escola Municipal de Ensino Fundamental Sete de Setembro. Na parte oeste, na comunidade denominada Colônia Borges e em outras, os filhos de imigrantes italianos que ocuparam a Quarta Colônia, Região Central do Estado do RS, adquiriram terras que pertenciam às Sesmarias. Na Região Central, temos a presença dos afro-descendentes, com uma pequena área de terras, comunidade denominada São Miguel dos Carvalhos em que se encontra territorializada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Manuel Albino Carvalho, mais a comunidade dos Martimianos, consideradas quilombolas.

Apropriando-se deste itinerário, áreas de campo do município, com a finalidade de elencar todas as escolas fechadas em Restinga Sêca, a fim de elaborar a Tese e sintetizar os resultados neste artigo, iniciamos as viagens de campo em busca das escolas desativadas. Partimos do meio urbano de Restinga Sêca, em uma tarde de maio, dia 1º de Maio de 2020 e, ao final do ano de 2021, em dias intercalados, período em que a pandemia assolava e preocupava a população. Com o motorista do Transporte Escolar, o Senhor Batista, percorremos todos os locais em que as escolas foram fechadas.

Agora, a paisagem é de tapera e não se percebe nenhum aluno correndo, conversando, de mãos dadas com a professora. O ermo passou a habitar diuturnamente os locais em que havia escolas, e as crianças passaram a ser conduzidas até as escolas núcleos no Campo e no Centro Urbano através do transporte escolar. Na Tese defendida por Camila Castelino Pereira (2017), retrata-se de maneira semelhante o acontecido em Restinga Sêca, porém no estado do Paraná.

As raízes com o campo foram marcadas na geração dos avós que, como muitos trabalhadores, foram expropriados do lugar em que viviam para cortejar a expansão do capitalismo. E, como todos os trabalhadores, mesmo sem ter tido acesso aos direitos sociais básicos, foram cobrados para serem e estarem na dinâmica imposta pelo capital (PERREIRA, 2017, p. 22).

Isso para argumentar e justificar o movimento de deslocar camponeses para os meios urbanos, resultando ou agravando as desigualdades sociais, o analfabetismo, que não tem diminuído de forma condizente, apenas reduzido em parte, “lacunas nos acessos às políticas públicas no contexto brasileiro” (PERREIRA, 2017, p. 22).

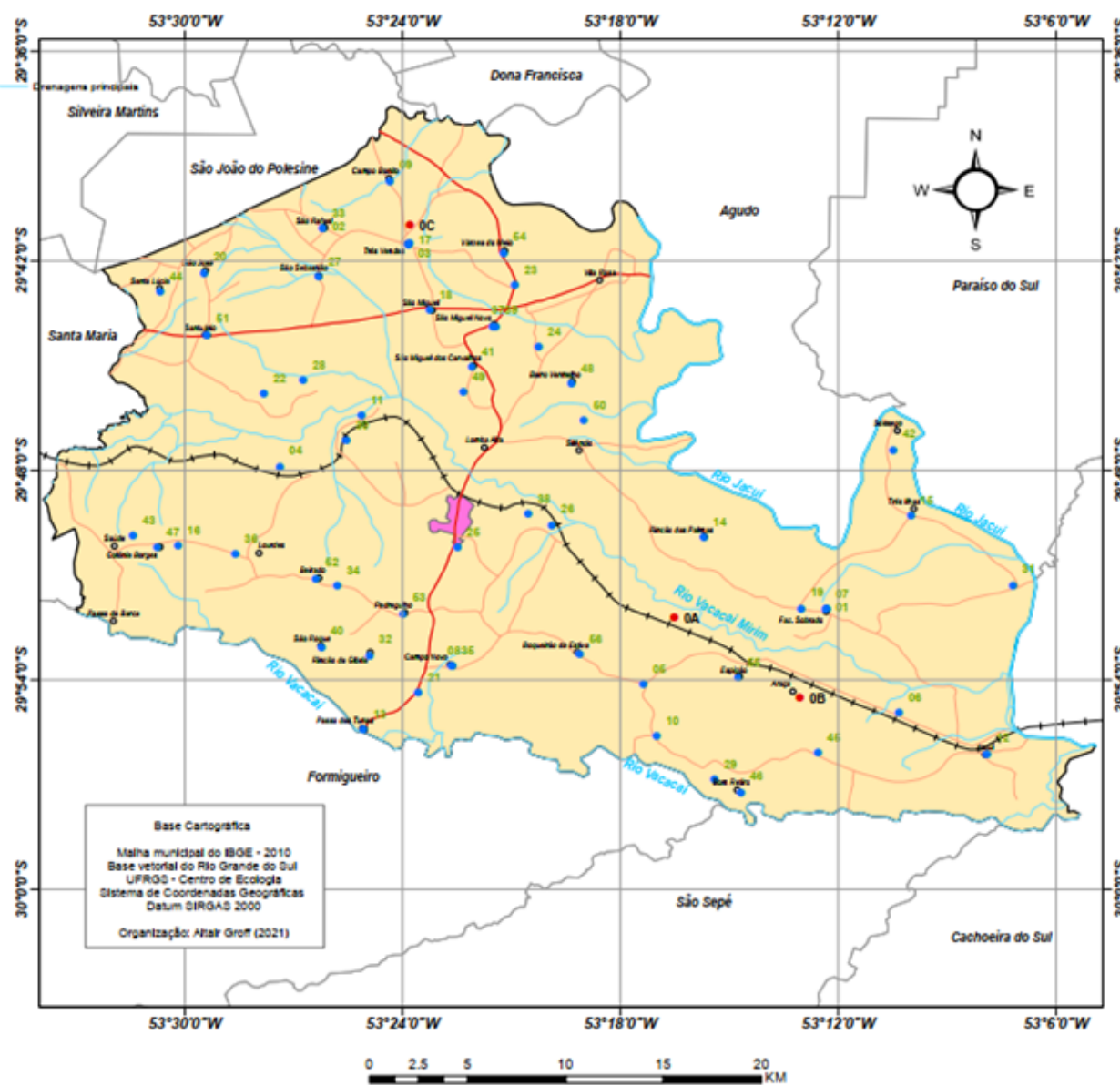
A seguir, está elencada a Figura 01 – o Mapa de Restinga Sêca com as indicações das escolas que foram desativadas no município. O ato executivo estabelecido por meio dos Decretos 44 a 88, assinados no ano 2001, extinguiu 45 escolas municipais; e, em 2003, por meio dos Decretos 11 a 14, foram desativadas outras 04; outros decretos desativaram mais 08 escolas, sendo a última em 2018. No total, foram 56 escolas municipais, mais 03 escolas estaduais des-territorializadas indicadas no mapa.

Escolas Municipais e Estaduais do campo de Restinga Seca, desterritorializadas

01 - Escola Alfredo Dickow/Brasília	29 - Escola Nossa Senhora Aparecida
02 - Escola Antônio Taschetto - CRF	30 - Escola N.S. Medianeira/Ferroviária
03 - Escola Antônio Botran	31 - Escola Ovelto Aranha
04 - Escola Amaro Borges	32 - Escola Princesa Isabel
05 - Escola Asaia Brasil	33 - Escola Pedro A. Cabral
06 - Escola Barão do Rio Branco	34 - Escola Quinze de Novembro
07 - Escola Brasília/Dickow	35 - Escola Santa Teresinha
08 - Escola Capitão Pedroff/Teresinha	36 - Escola São Luiz
09 - Escola Castro Alves	37 - Escola Evangélica São Miguel
10 - Escola Cel. Aparício Borges	38 - Escola Salgado Filho
11 - Escola Cel. Horácio Borges	39 - Escola Alberto Pasqualini - S. Francisco
12 - Escola Cândido Vargas	40 - Escola São Roque
13 - Escola DAER	41 - Escola Santos Dumont
14 - Escola D. Pedro I	42 - Escola Trê de Maio
15 - Escola Dr. José Carvalho Bernardes	43 - Escola Tiradentes
16 - Escola Dr. Liberato S.V. da Cunha	44 - Escola Valentin Brandani
17 - Escola Duque de Caxias	45 - Escola Visconde de Mauá
18 - Escola Eugênio Datto	46 - Escola José Milanesi
19 - Escola Ezalino de Oliveira	47 - Escola Josephina Sônego
20 - Escola Flores da Cunha	48 - Escola Alberto Schlessener
21 - Escola Inocência Celestino Alves	49 - Escola Cândido Alves Fagundes
22 - Escola José Soares de Souza	50 - Escola Celastino Gomes
23 - Escola João Antônio da Cunha	51 - Escola Ana Grigoletto
24 - Escola Joaquim Nabuco	52 - Escola Nossa Senhora de Lurdes
25 - Escola João Neves da Fontoura	53 - Escola João Bovolini
26 - Escola Marechal Floriano	54 - Escola Ricardo Muller
27 - Escola Maximiliano Luiz Druzian	55 - Escola Wylb Polmann Oav. Cruz
28 - Escola Machado de Assis	56 - Escola Floribádo José de Freitas
	0A - Escola Estadual Reunida de Estiva
	0B - Escola Estadual Rural I. do Araça
	0C - Escola Rural de Trê de Vendas

Legenda

- Escolas municipais que atuaram no campo
- Escolas Estaduais desativadas no campo
- Localidades
- Drenagens principais
- Sistema Viário
- Ferrovias
- Área Urbana
- Restinga Seca
- Limites Administrativos



O mapa acima foi elaborado com base no percurso destes dois anos, 2020 e 2021, pelos campos deste município, com a ajuda imprescindível do motorista que, há 25 anos, trabalha na condução de estudantes através do Transporte Escolar. Salientamos que as viagens de campo ocorreram no período em que, em decorrência da pandemia, as escolas não utilizaram o transporte escolar do campo para o meio urbano ou para os prédios escolares que estão edificadas no perímetro rural.

Enquanto o sol beirava a planície e colinas, e os raios refletiam na mata Atlântica na Serra Geral, oeste do município, divisa com Santa Maria, continuávamos na sequência à procura de prédios escolares desativados.

As contradições presentes no processo de fechamento de escolas do campo refletem o tal descaso para com os alunos e as comunidades onde as escolas se localizam. Os discentes que produzem e reproduzem suas vidas no campo são de certa forma, obrigados a abandonarem as escolas para continuarem seus estudos, são desterritorializadas pela lógica segregadora do capital (SANTOS; GARCIA; SANTOS, 2018, p. 668).

O rompimento se sucedeu em uma dinâmica muito veloz, que fez as escolas no campo cessarem suas atividades e alguns de seus prédios serem destinados a atividades comunitárias (03) e a residências (02). Trinta e oito prédios foram destruídos ou demolidos. Atualmente, os prédios existentes, em número de 19 estão taperas. Restou um campo ocupado pela soja. Em Restinga Sêca, o arroz foi e continua sendo cultivado em menor área por alguns proprietários que adquiriram terras de várzeas, próprias para irrigação. Porém, a resistência é saliente, inclusive nas escolas que estão em atividade, pois duas das sete escolas no campo passam por ameaças constantes de fechar turmas ou mesmo de encerrar o seu funcionamento. Entretanto, a comunidade resiste e organiza-se para mantê-las, oferecendo a oportunidade de estudo para seus filhos.

Processo da Desterritorialização das Escolas no Campo

Pastoreio (2015, p. 53) alerta que o processo de nucleação de escolas rurais não é exclusivo do Brasil, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados, como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia e Canadá. No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80, na prática, com o fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores. O processo foi imposto por modelos de reformas estruturais que estavam sendo propostas por agências de desenvolvimento internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial.

Esse retrato concentrava o poder nas mãos de governos centrais dos países em desenvolvimento, o que, no Brasil, ocorreu principalmente no transcorrer do Regime Militar (década de 70), momento no qual houve uma abertura do país para modelos internacionais de desenvolvimento e ao capital estrangeiro. Nesses modelos instaurados, percebe-se a presença dos Estados Unidos, que, a partir de 1961, com a criação da agência *United States Agency for International Development* (USAID), objetivava contribuir na modernização de nações em desenvolvimento ou subdesenvolvidas, influenciando os dizeres e avanços das políticas educacionais criadas no decorrer das décadas de 60 e 70.

Salientamos que permanecem 07 escolas no campo de Restinga Sêca. Porém, no processo de implantação das escolas de nucleação no município de Restinga Sêca, foram mais 10 escolas nucleadas no campo, no final dos anos de 1990, início dos anos 2000, e, após, foram cessadas as suas atividades. Estas escolas sofreram o processo da desterritorialização, estavam localizadas nas comunidades em que o transporte escolar fez a substituição das salas de aula

nas proximidades das casas dos alunos, pois são comunidades com um número elevado de população. Os dados do IBGE apontam que em torno de 44% da população de Restinga Sêca-RS está assentada no perímetro rural. Então, o processo de fechamento tem seus motivos baseados exclusivamente no aspecto econômico, que pode ser questionado. E os critérios, às vezes nos convencem, como nas situações em que se atribui o fechar uma escola, porque não tem mais crianças em idade escolar, ou os vizinhos não tinham condições de permanecer no campo, estavam descapitalizados. Restou sair da roça.

Um dos argumentos que justifica a desativação das escolas refere que, nas últimas décadas, o êxodo rural aumentou significativamente, causando consequentemente a diminuição e/ou procura por matrícula no meio rural. E o sistema governamental, seja municipal, estadual ou federal, “usa o argumento da redução de gastos, da falta de alunos, concede o transporte escolar, ativa a nucleação que quase sempre passa a ser na cidade e entende que está cumprindo com sua obrigação” (GROFF; MEURER, 2018, p. 51). Alega-se que, nestas escolas, os educandos terão melhores condições de estudos, professores com mais qualificação e, todos os dias, para lá, os alunos são deslocados pelo transporte escolar.

Haesbaert, ao tratar da desterritorialização com relação ao capital ou descapitalização da população, coloca que na:

Ótica do materialismo histórico podemos dizer que a primeira grande desterritorialização capitalista relaciona-se à sua própria origem, sem “ponto de partida”, que é a chamada acumulação primitiva de capital, separando produtor e meios de produção. Trata-se da “expropriação do povo do campo de sua base fundiária e sua transformação em trabalho livre rumo ao assalariamento nas cidades. A dissociação entre trabalhador e “controle” (domínio e apropriação) dos meios de produção (da terra para cultivar à fábrica ou aos instrumentos para produzir) é a grande desterritorialização, imprescindível, de qualquer modo, à construção e à reprodução do capitalismo (HAESBAERT, 2016, p. 175).

Esta ótica é predominante em todo o nosso país e na América Latina, como também contempla tal postura o autor Eduardo Galeano (1986), relatan-

do que, com a colonização das terras que pertenciam aos indígenas, estes foram desterritorializados do que há de mais sagrado em seu habitat, as florestas. E no decorrer da colonização, o poder, a ambição pela riqueza a custo do meio ambiente e das pessoas com menos posses desfazem algo que também é sagrado, as escolas.

Segundo Mariano e Sapelli (2014), em 2008, os Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul denunciaram o Movimento dos Sem Terra (MST) como entidade criminosa e terrorista, defendendo que o movimento deveria ser colocado na ilegalidade. A partir desse posicionamento, o governo do estado do Rio Grande do Sul descredenciou todas as escolas itinerantes do estado, inviabilizando-as. Fatos como esses, ocorridos na maioria dos estados brasileiros, levou o MST, em 2011, a deflagrar uma Campanha Nacional intitulada “Fechar escola é crime!”, que tinha como objetivo central promover um grande debate na sociedade sobre o fechamento das escolas e o direito das populações do campo à educação. O número de matrículas no Ensino Médio em Restinga Sêca-RS de estudantes que vêm do campo chegou, em 2021, a 44%, dados da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria da única Escola de Ensino Médio deste município, EEEM Érico Veríssimo.

Torres, Moraes e Silva (2014, p. 265) confirmam que o processo de fechamento de escolas em áreas rurais no Brasil, em países do Cone Sul Latino-Americano e em diferentes países, foi implementado ou intensificado, entre outras questões, por políticas articuladas pelo capitalismo neoliberal, que têm entre suas premissas o Estado mínimo. Essas políticas promovem ou são resultantes de ajustes estruturais macroeconômicos que acabam por repercutir nas demais instâncias sociais.

A desterritorialização é um processo e não uma data que coincide com a desativação de escolas, ou a data do seu fechamento, pois ocorreu principalmente no período em que se iniciou o êxodo rural, em que mais pessoas foram para o meio urbano e as terras cada vez mais se concentrando sob a dissemi-

nação da monocultura. Nesse regime, poucos proprietários centralizam em seu domínio uma quantia de terras em que centenas de camponeses conviviam com os vizinhos, com as crianças. O sonho, que fez a madrugada ouvir os roncoss dos motores, o cheiro do esgoto, a casinha, o terreninho e o cantar dos galos sumindo na solidão do barulho.

Sonho que ativou movimentos na memória, a busca pela Reforma Agrária, por reterritorializar a terra. E as escolas, algumas em determinados pedaços de chão, voltaram a se territorializar, mas lá no fundo, as escolas que viraram taperas e, em muitos dos locais, foram soterradas pela monocultura, a desterritorialização ainda está presente.

As Escolas do Campo tinham o ensino com base na multisseriação e isto foi utilizado como uma das causas para que as escolas fossem fechadas. Souza (2012), argumentando sobre as escolas desativadas no estado de Goiás, coloca a multisseriação como algo que países europeus utilizam e que mantém as escolas no campo com a organização do ensino.

É importante relatar que muitos países da Europa, com destaque para a Espanha, adotam o multisserialismo, e vêm obtendo resultados significativos, pois ao contrário do Brasil, as escolas, no meio rural, apresentam ótima estrutura física, além de professores capacitados para atuar com a multisseriação (SOUZA, 2012, p. 93).

O processo de fechamento de escolas do campo reflete o total descaso com os alunos e as comunidades onde as escolas se localizam. Os discentes que produzem e reproduzem suas vidas no campo são, de certa forma, obrigados a abandonar as escolas para continuarem os estudos, são desterritorializados pela lógica segregadora do capital.

Fedel *et al.* (2020), que escrevem para a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR), redigem:

Os interesses no fechamento das escolas do campo dentro do atual sistema econômico (capitalista e neoliberal) vê a educação como custo e não como investimento. No entanto, se utilizam destes discursos para ter o aval da comunidade e respaldo político para os fechamentos (FEDEL *et al.*, 2020).

“Há grandes prejuízos para as famílias do meio rural na medida em que suas escolas deixam de existir. A escola mantém viva uma comunidade”, pensamento transmitido pela diretora da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul (FETAG-RS) para assuntos da Juventude Rural e Educação do Campo.

No mesmo sentido, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul (FATEG-RS) tem manifestado que, quando se fecha uma escola do campo, a comunidade, em pouco tempo, termina. E levar esses alunos para o ambiente urbano é também afastar os pais da participação ativa nas escolas.

Uma reportagem da TV Record acusou o MST de doutrinação socialista de crianças. Desde a campanha eleitoral, o atual presidente apontou o movimento como um dos seus inimigos e enfatizou que irá acabar com escolas do campo que estão em espaços onde as famílias sem-terra plantam alimentos para sua subsistência e comercializam produtos agroecológicos (MOREIRA, 2019b, p. 06).

Educação do Campo, autores, associações ligadas a movimentos, diversos trabalhos acadêmicos e jornalísticos demonstram que a educação no campo foi conquistada no Brasil pelos movimentos sociais e camponeses como uma modalidade específica de educação formal na nossa legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as resoluções do Conselho Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação reconhecem o direito das populações de camponeses, ribeirinhos, povos da floresta de terem uma oferta educacional que é adequada às suas condições de vida, aos seus territórios. Antes de tudo, é um direito assegurado na nossa legislação.

O fechar escolas não mais se limita ao campo. Em cidades como São Paulo, no ano de 2015, o governo tomou medidas para que muitas escolas no meio urbano fossem fechadas.

A posição da Campanha Nacional pelo Direito à Educação no caso de São Paulo, e em qualquer processo que resultará no fechamento de escolas em qualquer lugar do Brasil, é consonante com o princípio de respeito às opiniões das crianças e dos adolescentes no que se refere a seus direitos e

com as premissas do direito à educação estabelecidas nos principais documentos de direitos humanos internacionais, em especial com os artigos 12, 15, 28 e 29 da Convenção dos Direitos da Criança da ONU. Todos esses ditames estão refletidos na legislação brasileira no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também com as metas e estratégias contidas no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), afora o direito fundamental à participação asseverado na Constituição Federal. A negociação e as consultas devem também ser prática corrente no tocante ao fechamento de escolas e turmas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual, desafortunadamente, o encerramento de matrículas é prática frequente. E isso explica o fato de o Brasil ter mais 13 milhões de analfabetos com mais de 15 anos (REVISTA FÓRUM, 2015).

Alinhada com os posicionamentos públicos das faculdades de educação da USP, UFSCar, Unicamp e com o colegiado da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação insiste que o problema que se enfrenta em São Paulo deve chamar a atenção de todo o país. Atualmente, persiste a busca em fechar escolas. Mesmo com todos os argumentos, as teses dissertativas, as teses acadêmicas, artigos acadêmicos, a Educação do Campo e da Cidade, as legislações que buscam impedir tal ato, governantes e aliados continuam fechando escolas e difundindo o discurso de economia de recursos financeiros, mas entre outras questões escondem suas incapacidades de gerenciamento do setor público naquilo que se deve investir: nas escolas. Está em curso o processo do neoliberalismo que visa a retirar a função do estado com a educação.

O Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) assina carta manifesta em defesa das Escolas do Campo. A campanha tem quatro objetivos centrais, destacamos: 1) denunciar o fechamento das escolas do campo; 2) denunciar o desmonte da política pública de educação brasileira; 3) defender a permanência das escolas no campo; e 4) incentivar a construção de mais escolas no campo. Juntamo-nos a estes princípios e lutamos para que as crianças, jovens e seus familiares tenham o direito e prerrogativa a uma educação pública e de qualidade, próxima as suas residências no campo e na cidade.

As Muitas Escolas Fechadas

Ferreira e Brandão (2017, p. 77) nos dão conta de que “As políticas de fechamento de escolas do campo no Brasil remontam ao período da ditadura militar”. Um período em que a aplicabilidade das políticas motivou o êxodo rural, destituindo populações, desativando escolas, desterritorializando comunidades. Isso já vinha sendo projetado desde a Revolução Industrial, século XVIII, seguindo até se chegar ao estado atual, em que muitos municípios do Brasil não possuem nenhuma escola no campo. Restinga Sêca ainda mantém 07 escolas no Campo, em sinal de Resistência

O espaço serviu para a construção de escolas no município de Restinga Sêca e em todos os municípios do Brasil, das Américas, enfim de todos os continentes. Nele se projetou e fez-se um território que perdurou até iniciar a sua desterritorialização, por meio do deslocamento da população do campo para as cidades. Quando as crianças não mais tiveram acesso às escolas nas proximidades de suas residências, o espaço que era ocupado pela escola permaneceu, mas a territorialização foi desfeita, tanto das crianças, dos professores e da comunidade circunvizinha.

É fundamental entender como o espaço está em posição que antecede ao território, porque este é gerado a partir do espaço, constituindo o resultado de uma ação conduzida por um ator que realiza um programa em qualquer nível. Apropriando-se concretamente ou abstratamente (por exemplo, através da representação) de um espaço, o ator o “territorializa”. Para construir um território, o ator projeta no espaço um trabalho, isto é, energia e informação, adaptando as condições dadas às necessidades de uma comunidade ou de uma sociedade (RAFFESTIN, 2008, p. 26).

Neste espaço, projetamos uma escola, a que conduziu a comunidade a agregar esforço em torno de seus filhos e esta representa um projeto conjugado com os demais sistemas, como o da economia e da política, para estar inserido no ato de conhecer, escrever, ler e discernir. Então, este espaço que a escola ocupava constituiu-se em território dos alunos, das crianças, amparado pela

comunidade até sofrer o processo de desativação, quando o espaço continua existindo e o território se desterritorializa.

Prosseguindo com a pesquisa de campo, destacamos o registro da Escola Desativada Wylli Pohlmann (Figura 02), na comunidade do Espigão, Restinga Sêca-RS. Este é um dos poucos prédios em que a construção permanece, porém, as marcas da decomposição são salientes.

Figura 02 - Escola Wylli Pohlmann – Comunidade do Espigão



Fonte: autor da pesquisa (2020).

Esta escola teve os últimos passos das professoras com seus alunos e alunas percorrendo os olhares sobre as várzeas do Espigão no ano de 2003. O transporte escolar faz a passagem bem em frente a este prédio, leva as crianças para a Estação do Jacuí e os jovens do ensino médio para a Escola Estadual Érico Veríssimo, no Centro de Restinga Sêca.

Um campo em que muitas pessoas foram sendo conduzidas ao meio urbano. Peripólli e Zoia (2011, p. 189) nos conjugam com o mesmo princípio dos autores deste artigo, em que cai por terra, embora de forma muito lenta, a ideia de que o campo só é viável a partir da presença da grande exploração capitalista

e do agronegócio. O meio rural é um espaço da sociodiversidade e o campesinato é uma dimensão dessa realidade.

Portanto, para que se entenda o processo, no caso, o fechamento das escolas no campo, há que se fazê-lo a partir de um entendimento do por que vem ocorrendo este esvaziamento do campo. Deste, compreende-se do porquê do fechamento das escolas. Ou seja, em não havendo comunidades/gente, não há escola. Uma escola só é escola quando tem estudantes/alunos (PERIPÓLLI; NOIA, 2011, p. 189).

Não havendo gente não há escola e não havendo escola não há comunidade, não há cultura camponesa e nem camponês, que é o objetivo do capitalismo agrário, Paradigmas do Capitalismo Agrário (PCA), bem descrito por Fernandes (2017), um contraditório que está na base do fechamento de escolas. Em contrapartida, o autor tece considerações sobre os paradigmas das questões agrárias (PQA). Para Fernandes (2017), os estudos sobre desenvolvimento territorial podem ser classificados em duas tendências:

Aqueles que partem do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e os que partem do Paradigma da Questão Agrária (PQA). Para o PCA, as críticas ao capitalismo não ultrapassam os limites do sistema. As perspectivas do desenvolvimento territorial rural são compreendidas a partir dos modelos do modo de produção capitalista. Assim predominam estudos em que as referências são somente as relações capitalistas. As perspectivas de modernização são para atingir modelos do sistema para as empresas, mercados, tecnologias e outras políticas tendo como referência a reprodução das relações capitalistas. ... Para o PQA, as críticas ao capitalismo ultrapassam os limites do sistema. As perspectivas do desenvolvimento territorial rural são compreendidas a partir da crítica aos modelos de modo de produção capitalista. Os estudos do PQA utilizam como referências as contradições e as conflitualidades entre relações capitalistas e as relações não capitalistas (FERNANDES, 2017, p. 14).

Antes de 1997, muitas escolas foram desativadas no meio rural, dados que não se conseguem encontrar no INEP. Porém, nos anos de 1990, temos a década em que o fechamento de estabelecimentos de ensino no campo foi muito acentuado.

O IV Seminário de combate ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas no Pará, realizado em 26 de fevereiro de 2021, o quarto seminário com esta temática, teve como lema: *A violência no campo começa*

com a porta de uma escola fechada, com o objetivo de reunir gestores de secretarias municipais e estaduais de educação, integrantes de conselhos municipais e estaduais de educação, promotores e defensores públicos federais e estaduais, deputados federais e vereadores, representantes de organizações governamentais e não governamentais, de movimentos sociais e sindicais, professores e estudantes das universidades e redes de ensino para refletir sobre o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas no Estado do Pará, considerando o fato de que, nos últimos 18 anos (2000-2020), foram fechadas 7.513 escolas no estado, sendo 6.158 rurais e 1.355 urbanas. No Brasil, neste mesmo período, foram fechadas 146.232 escolas, sendo 100.961 rurais e 45.271 urbanas (Quadro 01).

Nas audiências públicas sobre o combate do fechamento de escolas no campo, o Ministério Público do Pará (MPPA) tem participado, afirmando e enunciando que:

Objetivo maior do empenho do MPPA na questão está em convocar as gestões municipais do Pará para a adesão do Pacto pela Educação do Campo, firmado na audiência pública realizada no ano passado, momento em que em foram colhidas diversas experiências e propostas para o combate do fechamento de escolas no campo, ao reunir representantes do governo do estado, instituições públicas, indígenas, quilombolas, sociedade civil, movimentos sociais e representantes dos 75 municípios que compõem a 1ª região agrária do Pará (MPPA, 2020).

O Quadro 01, deixa-nos a preocupação com o número de escolas fechadas no Brasil. De 2000 a 2020, foram fechadas no campo 100.961 estabelecimentos de ensino. Mais as do meio urbano, 45.271 instituições de ensino desativadas. Enquanto que, nas salas de aulas das escolas em funcionamento, são colocadas cada vez mais crianças numa única sala de aula. Algo que torna a educação cansativa, estressante para a professora e professor, para as crianças, adolescentes, jovens, mesmo adultos quando na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas isso, para os tecnocratas do capitalismo, parece ser o máximo da redução de custo, e o mínimo para o futuro da criança como mais um operário de custo baixíssimo para trabalhar em suas feitorias.

Quadro 01 - Fechamento de escolas no Brasil

FECHAMENTO DE ESCOLAS NO BRASIL					
Unidade da Federação	2020		Total de Escolas extintas entre 2000 e 2020		
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	TOTAL
Acre	-	15	154	1.203	1.357
Alagoas	12	23	400	1.658	2.058
Amapá	-	3	156	368	524
Amazonas	6	26	406	2.165	2.571
Bahia	267	1.769	3.478	15.363	18.841
Ceará	255	440	2.760	8.758	11.518
Distrito Federal	13	-	229	8	237
Espírito Santo	10	22	741	2.231	2.972
Goiás	47	28	1.124	2.062	3.186
Maranhão	57	199	1.424	7.063	8.487
Mato Grosso	12	32	1.489	3.824	5.313
Mato Grosso do Sul	11	3	509	151	660
Minas Gerais	85	122	6.264	10.039	16.303
PARÁ	41	281	1.430	6.752	8.182
Paraíba	33	193	1.329	3.526	4.855
Paraná	70	18	1.870	4.365	6.235
Pernambuco	349	225	1.746	3.736	5.482
Piauí	16	122	1.313	4.023	5.336
Rio de Janeiro	265	15	4.334	804	5.138
Rio Grande do Norte	25	64	664	1.843	2.507
Rio Grande do Sul	87	127	1.221	7.249	8.470
Rondônia	5	18	245	1.944	2.189
Roraima	-	-	456	1.642	2.098
Santa Catarina	44	72	1.455	4.916	6.371
São Paulo	325	35	6.916	1.926	8.842
Sergipe	8	30	2.851	1.251	4.102
Tocantins	15	172	307	2.091	2.398
TOTAL	2.058	4.054	45.271	100.961	146.232

Fonte: GEPERUAZ - ICED/UFPB INEP/ C.E. 2020

Seguindo a lógica do neoliberalismo, em Restinga Sêca e em todo o território nacional, fecharam-se escolas. A população migrou para os centros urbanos, e nestes, o número de escolas não acompanhou o aumento do número de alunos. Desterritorializou-se e reterritorializou-se de que forma? Uma forma muito aquém das necessidades do estudante e da comunidade. Na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, “Os municípios da Quarta Colônia seguiram a mesma sistemática de desterritorialização das escolas rurais” (GROFF;

MEURER, 2018). A Quarta Colônia abriga 09 municípios, entre eles Restinga Sêca e, ao andarmos pelo campo, são poucas as escolas em funcionamento que encontramos, bem como moradores. Exceção, no Rio Grande do Sul, são as localidades que circunvizinham as localidades de São Miguel, São Miguel dos Carvalhos e Lomba Alta.

O município de Restinga Sêca foi um palco memorável para desenvolver a pesquisa. Encontramos um local propício para se efetuarem os estudos sobre o fechamento de escolas, e, a partir deste, podemos conjugar o que se passa nos demais municípios do país.

Considerações Finais

Para comprovar as indagações iniciais da pesquisa, buscamos certificar a causa da desativação das escolas e, com ela, os motivos do êxodo rural. No entanto, a reação se fez presente tanto na contestação e na não aceitação por parte das comunidades ao fechar escolas, como a continuidade de um número significativo de escolas ativas no campo de Restinga Sêca-RS. Portanto, a partir do reconhecimento da realidade imposta aos agricultores camponeses e seus filhos, de ficarem destituídos de 56 unidades escolares, esta pesquisa possibilitou a análise das consequências e desdobramentos negativos sobre comunidades do campo e da cidade na região.

Nas administrações municipais nos anos de 1980, as escolas passam a ver suas salas de aula com menor número de estudantes, um processo que vem se constituindo desde a metade dos anos de 1960, com a Revolução Verde, o agronegócio, industrialização do país, e, conseqüentemente, êxodo rural. As escolas passam a sentir o vazio não só existencial, mas intercedendo na realidade campesina.

Enquanto as terras dos povos do campo tomam a direção da produção de poucos grãos, monocultura e da criação de animais aos quais o mercado de consumo lhe é favorável, as escolas sentem que o vento sopra de maneira tenebro-

sa, levando a casa, o pomar, a horta, os animais, os professores. O fantasma do êxodo rural certifica que as janelas e as portas estão se fechando e os residentes não estão mais presentes.

A sistemática do fechamento de escolas tem ocorrido em todos os municípios do país. O município referenciado nos estudos serviu de suporte, de subsídio para se buscar entendimento, discernimento acerca do que tem ocorrido e vem ocorrendo às escolas, primeiro nucleadas, isto é, fechadas e aglutinadas em uma outra e num outro local, na maioria das vezes, no meio urbano, distante daquele espaço em que o campo abriga os camponeses. Portanto, onde há soja, onde há transgênico, onde há monocultura, as escolas são fechadas, a comunidade acaba, pois seus membros vão sendo expulsos dos seus lugares de vida e são obrigados a ocupar outros espaços de trabalho nos perímetros urbanos, especialmente, os subempregos informais e de baixa renda.

O agronegócio, tão comentado, divulgado, propagandeado, produz para gerar as “divisas” ou as “Commodities” a um custo alto para o meio ambiente e mesmo para as populações camponesas, assim como às instituições educacionais do campo, contabilizando lucro para uma parcela pequena da população. São nítidas as consequências do êxodo rural proporcionado pelo agronegócio nos perímetros urbanos, a exemplo das vilas, das favelas. Nesse caso, os filhos sobrevivem da pequena renda familiar e estudam em salas de aula com um número acentuado de alunos, dificultando o aprendizado.

A Educação do Campo questiona o fechamento de escolas no campo e tem buscado se contrapor, trazendo a voz das comunidades que abrigam as escolas. Tem aprofundado ações de protesto, escritas e práticas, propondo legislações que dificultem a desterritorialização das escolas. As conclusões não são animadoras, pois o significativo contar numérico eleva-se no fechamento de escolas no campo. Porém, é preciso ampliar os estudos científicos sobre o processo de fechamento de escolas, tendo como base bibliografias divulgadas, tecendo teses, dissertações, monografias, trabalhos de final de curso, artigos.

Outras atitudes são a proposição de reportagens de jornais, rádio, TV, internet e muito diálogo com a comunidade no campo e com a comunidade do campo que está nos centros urbanos e que pretende retornar, reterritorializar.

Temos sonhos de ver “novas escolas sendo abertas”, pelo direito de viver e estudar no campo. Então nossa luta não pode ser isolada, precisa envolver comunidades, famílias, instituições públicas para angariarmos energias, entusiasmo e seguirmos na luta pela concretização do que nosso país necessita: abrir e não fechar escolas.

Referências

CATTELAN, Carla. **A escola primária nas colônias agrícolas nacionais de General Osório-PR e de Dourados-MT: concepções políticas e pedagógicas do ruralismo (1943-1959)**. Tese (Doutorado em Educação), UFSC, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: TOMIASI, Elaine; FABRINI, João Edmilson (Orgs.). **Campesinato, território em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.p. 75-100.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROFF, Altair; MEURER, Ane Carine. **A Desterritorialização das Escolas no Campo no Município de Dona Francisca/RS** [e-book] - São Leopoldo: Oikos, 2018.<http://www.restingaseca.rs.gov.br/merenda-escolar-vem-da-agricultura-familiar/247>, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**. Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidades. 10 ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARIANO, Alessandro Santos, SAPELL, Marlene Lucia Siebert. **Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo**. Unioste - Toledo – PR, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MOREIRA, Anelise. Proposta de Bolsonaro para Educação no Campo está alinhada com o agronegócio. 25 de março de 2019b. **Brasil de Fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/03/23/>. Acesso em: 18 maio 2020.

MPPA. **Seminário de debate e combate ao fechamento de escolas no campo**. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/ministerio-publico-realiza-seminario-de-combate-ao-fechamento-de-escolas-no-campo.htm>, 2020. Acesso em: 11 mar 2021.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O Fechamento da Escolas do Campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **ECS**, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011.

PERREIRA, Camila Castelino. **A política de fechamento de Escolas no Campo na Região Metropolitana de Curitiba**, Dissertação (Mestre em Educação). Universidade de Tuiti do Paraná, Curitiba, 2017.

RAFFESTIN, Claude. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, Marco Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo, Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

REVISTA FÓRUM. **O Brasil precisa abrir escolas, não fechá-las**. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/o-brasil-precisa-abrir-escolas-nao-fecha-las/>. 30 de novembro de 2015. Acesso em: 13 out., 2018.

SANTOS, Vanessa Costa; GARCIA Fátima Moraes; SANTOS, Eliane Nascimento dos. Fechamento das escolas do campo no Brasil: um estudo no Portal de Periódicos da CAPES. Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo (CIBEPoC) 2017. **Anais**. Disponível em [Https://cibepoc.sistemasph.com.br](https://cibepoc.sistemasph.com.br). Acesso em: 18 maio 2021.

SOUZA, Francilane Eulália de. As “**geografias**” das escolas no campo do **município de Goiás**: instrumento para a valorização do território do campo-nês? Tese (Doutorado em Geografia). UNESP. Presidente Prudente, SP, 2012.

TORRES, Cesar; SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Rodrigues. Escolas públicas no campo: Retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014.

FEDEL, André de Souza et al. **Educação do Campo**: direito nosso, dever do Estado! ASSESSOAR, Francisco Beltrão, Paraná, 22 de Janeiro de 2020 Disponível: [https://assessoar.org.br/educacao-do-campo-direito-nosso-dever-do-estado/p. 01](https://assessoar.org.br/educacao-do-campo-direito-nosso-dever-do-estado/p.01), Acesso 11 mar 2021

CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA – RS: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS¹

Denise Ritter

Maria Cristina Rigão Iop

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-C

Introdução

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria possui 85 escolas, dentre Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Destas, dez são escolas do campo nas quais são ofertadas educação infantil, anos iniciais, anos finais e educação de jovens e adultos (EJA). Nestas dez escolas trabalham aproximadamente 151 professores além das equipes diretivas.

A formação continuada dos professores das escolas municipais de Santa Maria é realizada pelo Programa Conexão de Saberes. Visando o desenvolvimento profissional docente são oferecidas formações para os professores de educação infantil, anos iniciais e de anos finais sobre temáticas diversas bem como é realizado um percurso formativo específico com os professores das escolas do campo, para poder discutir sobre as especificidades desse contexto.

¹ Trabalho publicado no IV SIFEDOC.

Diante disso, o período que vamos abordar neste artigo tem início em 2020. O Programa Conexão de Saberes tem uma coordenação, formada por professores da rede que atuam na Secretaria de Município da Educação, que planeja e conduz a formação continuada. Para esta formação os docentes das escolas do campo são agrupados em uma única turma para discutir sobre as especificidades desse contexto entre os pares.

Os encontros formativos procuram abordar temas propostos que sejam do interesse de todos os professores da rede municipal, com ênfase às especificidades das escolas do campo, possibilitando que o processo formativo seja contextualizado.

Nosso objetivo com esse artigo, é refletir sobre o percurso formativo com ênfase ao processo desenvolvido com os docentes das escolas do campo. Usaremos uma metodologia descritiva para que embasadas em referências bibliográficas, possamos descrever com aprofundamento o roteiro de capacitação desenvolvido ao longo do período.

Educação do Campo

Os primeiros movimentos por uma educação do campo são frutos da luta dos Movimentos Sociais, muitas legislações foram criadas e conquistadas na caminhada da legitimação das escolas do campo e passo a passo surgem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (2002) e, na sequência, são estabelecidas as diretrizes complementares, às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (2002). Para atender as demandas especificadas nestas legislações, surgem cursos de formação inicial e continuada pensados para os educadores das escolas do campo.

A Resolução CNE/CEB 1 considera em seu artigo segundo, parágrafo único, que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes pró-

prios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.1).

A partir dessa identidade da escola do campo, surgem movimentos de formação que precisam dar conta de atender às especificidades no campo, que valorizem os aspectos culturais dos sujeitos da terra. Nesse sentido, Caldart (2000) esclarece que:

A escola do campo não é um tipo diferente de escola, mas sim, é uma escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2000, p.66).

Consideramos que é imprescindível que os educadores do campo façam parte deste chão, e pensem a educação a partir do lugar onde seu público está inserido. Para tanto, se faz necessário, parafraseando Fernandes (2002), que não façam seus educandos pensar o mundo a partir de um lugar onde não vivem, pois, o “[..] o nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde se vive, ou seja, da terra em que se pisa, melhor ainda: desde sua realidade” (FERNANDES, 2002, p.67). Assim, é necessário que estes educadores estejam preparados para essa realidade e não percebam a educação do campo a partir do lócus de observação do espaço urbano.

Dessa maneira, a formação continuada de professores para atuação nas escolas do campo deve ser diferenciada, estando engajada com a realidade que vivenciam, do espaço em que se inserem, valorizando os saberes tradicionais da terra e dos trabalhadores do campo. Por isso, cada vez mais, propõe-se pensar e repensar as práticas e as metodologias da docência e propor dentro de uma formação elementos que agreguem e façam a diferença no dia-a-dia de cada educador. A formação continuada do educador deve propor diálogos que ampliem as oportunidades para que os entrelaços do fazer pedagógico possam vir

a ser compartilhados. Para Freire (2011), não há docência comprometida com a formação do humano sem reflexão sobre a ação, “[..] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p.40). É nesse viés que entendemos a formação da rede municipal de Santa Maria.

Formação Continuada de Professores

A formação continuada é importante para que o professor reflita sobre as mudanças que estão ocorrendo na sociedade e que influenciam o perfil dos estudantes, bem como seus interesses, necessidades e na forma que eles aprendem (KENSKI, 2013). Além disso, a formação continuada é prevista como estratégia para o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação - PME de Santa Maria, que está em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE.

Diante disso, é importante ter claro o que é formação continuada, Cunha e Isaias (2006, p. 354) a definem como “[...] iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo.”

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente não deve ser considerado de forma homogênea, ele deve atentar para as peculiaridades dos diferentes tipos de professores envolvidos, bem como para as necessidades mais prementes. Os processos naturais de diferenciação que ocorrem na prática de cada profissional docente os fazem aprender de forma diferente, assim como os jovens e as crianças. Portanto, é incoerente oferecer uma formação totalmente homogênea. Os processos formativos devem proporcionar possibilidades para formar um profissional autônomo e competente a partir das suas experiências na prática docente.

Nenhum profissional é e se mantém competente, sem pesquisar, sem superar as fronteiras e desafios ao apreender cooperativo, sem promover as condições e possibilidades para o acesso, uso e desenvolvimento das tecnologias, sem produzir saberes científicos e educacionais para a realidade em que se encontram. (PEREIRA; CONTE; DIAS, 2017, p.143).

No contexto em que a educação se encontra somos desafiados a superar as dificuldades e as fronteiras. Nos fortalecemos como grupos e aprendemos uns com os outros. Amparadas nas ideias de Masschelein e Simons (2017, p.160) entendemos que “não só existem muitas coisas que se aprende – melhor e mais rápido – fora da escola, como hoje a aprendizagem se tornou algo que podemos e devemos fazer em todos os lugares”. Sendo assim, pensamos em estratégias para alcançar todos os docentes, aproveitando todas as possibilidades, inclusive as que as tecnologias nos oferecem.

A formação continuada pode auxiliar o professor a desenvolver um conhecimento que lhe possibilite

avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2005, p. 72).

Buscando alcançar todas estas potencialidades é que consideramos importantes a análise e o registro do desenvolvimento da formação continuada dos educadores do campo.

Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Santa Maria

A formação dos professores da rede municipal de Santa Maria é delineada no Programa Conexão de Saberes. Para tanto, são previstos anualmente no calendário escolar dias de parada. Nesses dias os professores no seu turno de

trabalho (manhã, tarde e/ou noite) participam da formação continuada oferecida pela mantenedora.

Nesse tópico faremos um breve relato de como tem sido desenvolvida desde 2020 a formação continuada dos professores das escolas do campo da rede municipal de Santa Maria. Vale destacar que para esses momentos formativos os professores sempre são organizados em turmas por segmento e/ou por escola para facilitar o desenvolvimento das atividades propostas.

Em 2020, tivemos o início da pandemia da COVID-19 que se espalhou por todo o mundo e teve impactos em diversos setores e na vida das pessoas. As escolas também sofreram os impactos da pandemia, no contexto emergencial foram realizadas aulas remotas e foi necessário repensar o processo educacional. Muitas mudanças aconteceram, foi adotado um currículo emergencial, os professores tiveram que repensar suas práticas pedagógicas e encontrar outras formas de ensinar nesse contexto novo e diferente que estava posto. Os desafios foram imensos e suscitaram a necessidade de formação continuada para que os professores pudessem compartilhar suas angústias e experiências e de forma conjunta pudessem pensar em estratégias para estimular os estudantes no processo de ensino e aprendizagem de forma remota.

Um dos primeiros desafios que surgiram diante desse cenário de pandemia foi a necessidade de explorar as tecnologias como meio de interação do professor com o estudante e na própria formação dos professores. Esta se deu via encontros no *Google Meet*, conferências no canal do *YouTube*, plataforma *Moodle* e grupos de *WhatsApp*. Durante o processo formativo foram tratados sobre diversos temas pertinentes ao momento pandêmico como saúde emocional e foram abordadas temáticas que poderiam dar suporte a prática pedagógica nesse contexto como reflexões sobre currículo emergencial, planejamento colaborativo, os desafios docentes em tempos de pandemia, dentre outros.

Neste formato também foi realizado o V Seminário Intermunicipal das Escolas do Campo, via plataforma do *YouTube*, sob o tema “Educação do Cam-

po: cinco anos de protagonismo, valorização e ressignificação das práticas do contexto rural”. O conferencista convidado foi o professor Miguel Arroyo que escolheu como título “Verdades reveladas em tempos de anormalidades epidêmicas politizadas”. Fez parte da programação do evento uma “Roda de Chimarrão de práticas pedagógicas” em que vários professores trouxeram suas experiências durante o processo de pandemia para dividir com os colegas. Este seminário já é consolidado na rede municipal, acontece anualmente e tem por intuito compartilhar as práticas pedagógicas que são realizadas nas escolas do campo visando sua valorização.

Além disso, os momentos formativos propiciaram a discussão sobre o currículo emergencial e como ele poderia contribuir para o fortalecimento dos sujeitos inseridos no campo. Nesse cenário, a formação continuada realizada de forma online estimulou a reflexão e a troca entre os pares, auxiliando os professores no enfrentamento dos desafios do ensino remoto.

Durante os anos de 2021 e 2022, por meio do Programa Conexão de Saberes, foi realizada a formação dos professores da rede municipal, de acordo com as datas definidas previamente no calendário escolar. A organização da formação foi realizada por segmentos: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais e conduzida pelos articuladores (que são professores da rede municipal de ensino de Santa Maria).

Para o planejamento das formações os articuladores se reuniam semanalmente com a coordenação do programa para discutir sobre possibilidades de temáticas a serem trabalhadas, atividades que poderiam ser desenvolvidas bem como metodologias que seriam adotadas. Seleccionadas as temáticas consideradas relevantes os articuladores participavam de formações para ampliar e aprofundar seus conhecimentos para na sequência poder compartilhá-los com os colegas na parada da rede.

O termo Parada da Rede se refere a um dia sem aula com os estudantes, neste dia todos os professores param para estudar e fazer sua formação conti-

nuada. Os encontros formativos na parada da rede eram realizados de forma presencial no turno da manhã. No turno da tarde eram ofertados ateliês em que o professor podia escolher de qual iria participar conforme seus interesses. Na sequência será relatada como era realizada a formação do turno da manhã com os professores das escolas do campo da rede municipal de Santa Maria.

Os assuntos das formações foram diversos e visavam fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica bem como apontar alternativas que pudessem ser adotadas na mesma. Além disso, a formação continuada trata-se de um processo formativo colaborativo com muitas trocas de experiências e compartilhamento de saberes. Nesse sentido, Mattos (2011, p.88) aponta que “colaborar significa trabalhar junto de modo que possibilite o intercâmbio de ajuda mútua. Esta deve ser genuína e não apenas uma ação-ajuda, manifestando-se através dos gestos mutuamente úteis”.

Nos encontros formativos procurou-se utilizar diversos recursos e metodologias para engajar os professores e apresentar possibilidades que podem ser adotadas na prática pedagógica. Nesse sentido, Bairral (2005) ressalta que na formação continuada é importante que o professor tenha contato e explore diferentes recursos que o estimule a pensar em situações de aprendizagem de diferentes tipos para seus estudantes. Esse aspecto é importante pois estamos vivendo um momento pós pandêmico em que é perceptível as lacunas na aprendizagem que os estudantes ainda possuem, mas também ficou evidente a necessidade de repensar o processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes dessa nova geração são diferentes, dessa forma, precisamos pensar em estratégias de ensino e aprendizagem ativas que tornem o estudante protagonista do seu processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, durante os encontros formativos foram realizadas rotações por estações, enquetes e nuvens de palavras utilizando recursos como o Mentimeter².

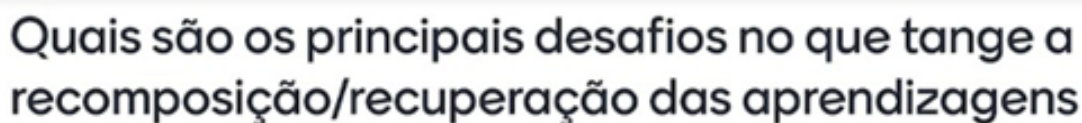
² <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

Em um dos encontros formativos foi discutido sobre a recomposição/recuperação da aprendizagem. Foi realizada uma rotação por estações em que cada estação deveria ser respondida uma das seguintes perguntas:

- Quais são os desafios no que tange à recomposição/recuperação da aprendizagem?
- Como priorizar as urgências?
- Como a formação continuada pode contribuir no enfrentamento dos problemas observados no retorno à presencialidade?
- Estratégias empregadas na minha escola no retorno à presencialidade.

Em cada estação era apresentada uma pergunta e uma forma de sistematização da resposta utilizando cartazes, mapas mentais, powerpoint, nuvem de palavras do Mentimeter (Figura 1).

Figura 1 - Sistematização das respostas no Mentimeter



Fonte: registro das atividades realizadas pelos professores.

Em relação aos desafios, os professores apontaram diversos aspectos como a falta de tempo para dar conta das habilidades do ano corrente e as dos

anos anteriores que não foram completamente desenvolvidas. A necessidade de realizar um planejamento diferenciado para atender essas especificidades. A adaptação dos estudantes ao retorno da rotina escolar de forma presencial. A necessidade de despertar o interesse dos estudantes para que eles sejam comprometidos e participativos, dentre outros aspectos.

Também pensando em recuperação da aprendizagem para sanar as lacunas existentes em outro encontro formativo foram apresentados os Mapas de Foco da Base Nacional Comum Curricular³ (BNCC) desenvolvidos pelo Instituto Reúna. O objetivo dos Mapas de Foco é orientar a flexibilização curricular, pois auxiliam na identificação dos conhecimentos prévios necessários para o desenvolvimento de determinada habilidade. Dessa forma, utilizando os Mapas de Foco o professor consegue ter clareza dos conhecimentos prévios que precisa verificar se os estudantes dispõem para desenvolver a habilidade do ano corrente. Em um dos encontros formativos além de navegar pelos Mapas de Foco os professores realizaram uma atividade prática em que listaram habilidades de um determinado ano escolar e utilizando os mapas de foco identificaram os conhecimentos prévios que o estudante precisa ter para desenvolvê-las. No Quadro 1 é apresentado um registro dessa atividade.

Quadro 1 - Registro da atividade prática com os mapas de foco

Planejamento para o 3º trimestre/2022	
Ano escolhido: 6º ano	Disciplina: História
Habilidades do ano que serão trabalhadas	Conhecimentos prévios que serão trabalhados
EF06HI01 Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	EF05HI07 Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.

Fonte: registro da atividade realizada pelos professores.

³ <https://o.institutoreuna.org.br/projeto/mapas-de-foco-bncc/>

Os mapas de foco foram um recurso que os professores gostaram por possibilitar identificar de forma prática os conhecimentos prévios que os estudantes devem dispor para desenvolver as habilidades do ano corrente.

A formação continuada realizada durante o ano de 2022 possibilitou a reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica, sobre os desafios que estão enfrentando no retorno após a pandemia e sobre as novas demandas que estão surgindo. Dessa forma, a formação foi um momento de compartilhamento de saberes, troca de experiências e colaboração entre os pares.

Certamente temos que destacar a continuidade do evento que caracteriza o encontro de todas as comunidades escolares do campo. No ano de 2021 foi formada a comissão organizadora para pensar a 6ª edição do evento, mas naquele ano saindo da pandemia, as atividades presenciais só começaram a acontecer depois do mês de julho, o que causou um acúmulo de atividades, demandas escolares, etc. Assim, a comissão organizadora decidiu deixar a realização presencial do evento para o ano de 2022. E no dia 20 de maio de 2022, tendo como sede a EMEF Bernardino Fernandes, no distrito de Pains, aconteceu o VI Seminário Intermunicipal das Escolas do Campo. O evento teve como temática central “O Diálogo dos Saberes na Educação do Campo”, que foi fomentado em uma roda de conversas pela professora Marielen Kaufmann. As escolas participaram trazendo suas experiências balizadas por três eixos temáticos: Educação em tempo integral e sua relação com a educação do campo; interfaces da educação infantil na educação do campo e desafios de uma escola núcleo.

Além disso, a mostra cultural que aconteceu durante todo o evento trouxe as peculiaridades e diversidades de cada uma das dez escolas. Vale salientar a importância deste evento de forma presencial, e após ter sido suspenso por um ano. As comunidades escolares se envolveram intensamente no processo de organização do evento e nas atividades de partilha que aconteceram durante todo o evento, mostrando o real significado da aprendizagem em contexto.

Diante do processo formativo desenvolvido, percebeu-se que a aprendizagem seria mais significativa para os professores das escolas do campo se ela fosse direcionada às especificidades desse contexto que possui suas particularidades. Dessa forma, ainda em 2022 foi iniciado o planejamento desse percurso formativo que começou a ser implantado em 2023 visando atender as demandas e particularidades do campo e de sua comunidade. Nesse sentido, Kolling et al. (2002) salientam que

Os povos do campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que conduzem a sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (2002, p.11).

Durante o ano de 2023 foi realizado um trabalho mais personalizado buscando articular as formações desenvolvidas com os coordenadores e professores visando o desenvolvimento de um projeto único no âmbito escolar. Nessa perspectiva, foi realizado um encontro formativo com os coordenadores que teve por intuito balizar os temas considerados relevantes de serem discutidos para apoiar as práticas pedagógicas nas escolas. Os coordenadores passaram a ser também articuladores, visto que estão sendo realizadas formações em contexto, momento este destinado ao processo formativo no contexto escolar sobre temas considerados pertinentes a realidade e necessidades de cada escola.

Diante disso, o percurso formativo realizado durante o ano de 2023 visou contribuir para que professores qualificassem suas ações pedagógicas através da identificação de aspectos socioculturais das comunidades envolvidas nas escolas do campo do município. Também teve por intuito debater a contextualização educacional que cada escola realiza, considerando a valorização de saberes e experiências de estudantes e funcionários da escola e de sua comunidade. E pretendeu promover, através da formação continuada de professores, ações

pedagógicas que contribuam para a permanência de jovens, homens e mulheres no campo, considerando o ambiente de vida e trabalho na comunidade e os princípios da Educação do Campo.

As formações em contexto concretizaram-se como um espaço de reflexão sobre as necessidades de um contexto específico, visto que cada escola do campo possui suas especificidades pois está inserido em um contexto que possui características únicas, dessa forma, essa formação possibilita que sejam pensados e alinhados os projetos e práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas para atender as necessidades dos estudantes daquele contexto bem como tornar a aprendizagem contextualizada e significativa para eles.

Nesse sentido, concordamos com Kollingt et al. (2002) que ressaltam que é necessário que os docentes do campo participem de formações que valorizem a educação do campo que seja voltada para o viver no campo, onde o educando passa a ser agente do seu próprio destino, explorando do seu direito de ter a uma educação pensada e voltada para a sua cultura, para as suas necessidades humanas e sociais. Portanto, é importante “refletirmos, sistematizarmos e escrevermos a respeito de nossas práticas pedagógicas, de nossas experiências como educadores e educandos do campo.” (KOLLING et al., 2002, p.26).

Dessa forma, ao final do ano como culminância do processo formativo foi realizado o VII Seminário Intermunicipal das Escolas do Campo. O evento foi realizado em dois dias, no primeiro contou com uma palestra com o professor Marcelo Vaz Pupo sobre os Desafios, Impactos e Perspectivas da Educação do Campo em que foi discutido sobre o cenário atual da educação do campo e possibilidades de trabalho. Também foi realizada uma roda de conversa em que foi discutido sobre as Práticas Pedagógicas nas escolas do/no campo: possibilidades e perspectivas. Essa roda de conversa foi mediada pela professora Denise da Silva Goerch da qual participaram professores das escolas do campo da rede municipal de ensino de Santa Maria que atuam nos diferentes níveis de ensino (educação infantil; anos iniciais e finais; EJA). A referida roda de conversa, foi

um momento de compartilhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas em cada contexto e possibilitou que os participantes conhecessem um pouco mais do trabalho desenvolvido em cada escola da rede municipal de ensino.

Também foi realizada uma mostra pedagógica em que cada escola expôs os trabalhos desenvolvidos durante o ano corrente, esse também foi um momento rico de compartilhamento que possibilitou que todos os participantes do evento conhecessem um pouco do trabalho desenvolvido em cada escola bem como serviu de inspiração para replicar determinadas práticas em outros contextos. O evento também contou com apresentações artísticas do grupo de gaita composto por estudantes de uma das escolas do campo da rede municipal de Santa Maria que abrilhantaram o evento com sua apresentação.

O segundo dia de evento contou com uma roda de conversa intitulada Pedagogia da Alternância e Tempo Integral: Práticas Pedagógicas nas Escolas do/ no Campo de Canguçu da qual participou o secretário da educação de Canguçu bem como membros da secretaria de educação do referido município. Essa roda de conversa proporcionou conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo de Canguçu, bem como possibilitou conhecer como ela é estruturada, os desafios que enfrentam e os projetos que desenvolvem. Foi um momento muito rico de troca de experiências que gerou discussões e reflexões interessantes sobre possibilidades, desafios e perspectivas da educação do campo.

Para o ano de 2024 está se dando sequência ao processo formativo que já vem sendo desenvolvido, visto que estão sendo realizadas formações em contexto que possibilitam que cada escola pense nessa formação considerando as suas necessidades e os aspectos que acreditam que possam ser abordados para enriquecer o trabalho pedagógico. As paradas da rede durante o ano de 2024 serão concentradas em uma semana de formação no mês de julho. Também será realizado no final do ano o seminário das escolas do campo que tem se concretizado como um momento de culminância de todo o processo formativo

realizado durante o ano. Dessa forma, o processo formativo está em constante análise, visando refletir sobre o mesmo, suas contribuições e aspectos que podem ser ajustados para oferecer uma formação personalizada visando auxiliar os professores das escolas do campo na contextualização das suas práticas pedagógicas e no estreitamento de laços pedagógicos com a comunidade.

Considerações Finais

A formação continuada na rede municipal de Santa Maria vem sendo desenvolvida por meio de um processo contínuo que é adaptado ao longo dos anos, diante das necessidades que vão sendo observadas. Destaca-se como de muita importância, na formação continuada, esses momentos de parada durante o ano letivo para que os professores tenham espaço para dialogar, compartilhar experiências, conhecer recursos e metodologias que possam ser utilizados em sua prática pedagógica.

Observamos o reflexo do trabalho desenvolvido pela formação nos relatos dos professores, que expõem os seus trabalhos significativos, desenvolvidos juntamente as famílias, valorizando o contexto em que estão imersas e as potencialidades apresentadas por cada educando. Assim, percebemos de forma positiva o estudo das teorias e práticas desencadeadas pelo percurso formativo enriquecendo a formação continuada.

Nesse sentido, destacam-se as formações em contexto que surgiram da necessidade de um momento de reflexão sobre as especificidades da escola e alinhamento das práticas pedagógicas considerando o contexto em que ela está inserida.

As parcerias formadas com as diversas instituições de ensino que apoiam o município de Santa Maria possibilitaram a diversidade de convidados para incrementar as discussões teóricas que proporcionamos para os professores.

O essencial é que cada vez mais entendemos que a formação continuada dos docentes do campo deve ser contextualizada, pensada de forma direcio-

nada, valorizando o pertencimento a cada comunidade, respeitando a sua realidade. Para que desta forma as metodologias empregadas proporcionem uma aprendizagem significativa nos estudantes.

Referências

BAIRRAL, Marcelo Almeida. Desenvolvendo-se criticamente em matemática: a formação continuada em ambientes virtualizados. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa Editora, 2005, p. 49-67.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento SemTerra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 nov. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008: **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf . Acesso em: 20 nov. 2020.

CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: Glossário. INEP/RIES, v. 2, p. 349-405, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge ; CERIOLI, Paulo Ricardo; OSFS; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas, v.4, p. 89-101, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 5ed., 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; OSFS; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.4, 2002.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 85-100.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 174 p.

PEREIRA, Silvana Ferreira; CONTE, Elaine; DIAS, Marcia Guterres. Competência humana e digital - fronteiras ao aprender cooperativo. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 122-146, maio/ago.2017.

CAPÍTULO 13

ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TECNOLOGIA SOCIAL ARTICULANDO CONHECIMENTO

Gabriela Furlan Carcaioli

Cecilia Costa Guedes

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-D

Introdução¹

A realidade de vida e trabalho dos seres humanos, sejam eles, sujeitos do campo, das águas e das florestas impõe, historicamente, uma relação íntima e de cuidado recíproco com as plantas, seja, no ato de alimentar-se ou para “a cura do corpo e da alma” (ALMEIDA, 2011, p.68).

Desta relação, o ser humano, uma vez se compreendendo como parte da natureza, passa a manejar as plantas a partir de uma observação minuciosa dos hábitos dos demais seres vivos, em especial outros mamíferos. Isso proporciona aos seres humanos um acúmulo de conhecimento sobre usos e desusos das plantas dos ambientes onde vivem. Além dessa observação, como seres sociais, vão, ao longo da história, se relacionando com outros grupos e assim, compartilhando e trocando conhecimentos e espécies vegetais.

Esses conhecimentos acumulados são passados entre famílias, comunidades, grupos sociais, de geração em geração, utilizando tecnologias, aprimora-

¹ O presente texto foi apresentado no IV SIFEDOC (Seminário Internacional de Educação do Campo) em Cascavel – PR, 2023. O texto sofreu alterações para compor o presente livro.

das em cada tempo histórico e adequando-se às necessidades dos grupos a que pertencem. Por isso, o posicionamento das autoras deste texto é, de acreditar que o conhecimento é uma construção coletiva e as formas de manejá-lo devem se adequar a cada grupo social de forma não homogênea, ou seja, atendendo às necessidades e expectativas que a realidade desses indivíduos impõe.

Sendo assim, o trabalho multidisciplinar em torno dos conhecimentos e modo de relacionar-se com as plantas na história da humanidade é de nosso interesse quando tratamos da formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo. Neste texto, o destaque se dá na área de formação das Ciências da Natureza e Matemática, pois é a área do conhecimento em que o presente trabalho é desenvolvido.

Os conhecimentos inerentes às Ciências da Natureza, à Agroecologia e à Educação do Campo, a relação interdisciplinar entre elas e ainda, a inter-relação entre os conhecimentos científicos e populares, procuram ser apresentados neste texto, a partir do desenvolvimento de um projeto de extensão universitária, que tem por objetivo realizar ações como oficinas temáticas voltadas para a articulação e produção de conhecimento a partir do uso de plantas, sendo elas medicinais e/ou alimentícias não convencionais (PANCs). O uso de plantas para tratamentos complementares e promoção da saúde da população integra o estudo da fitoterapia como ciência.

Para sustentar essa discussão teórica e prática, traz-se a tecnologia social para o centro do debate. Como já apresentado, sendo os seres humanos parte da natureza, as relações de cooperação são imprescindíveis e mediadas pelo trabalho, sejam elas relações entre os próprios seres humanos ou entre eles e o ambiente. Para isso, o ser humano lança mão de diversos tipos de conhecimentos, produzindo muitas vezes, tecnologias. Para nós, proponentes do projeto, as tecnologias são construções sociais não neutras e voltadas a atender os proble-

mas sociais a partir da participação dos atores a serem beneficiados com ela, por isso, as tecnologias devem ser sociais (DAGNINO, 2010) . A tecnologia social torna-se mediadora dos conhecimentos e promove soluções para os problemas sociais que a realidade apresenta, mobilizando também, na escola, os conteúdos e conceitos das diversas áreas das Ciências.

O projeto vem se desenvolvendo no âmbito da formação de professores junto à Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), procurando atender como público: professores da Educação Básica, estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, população do campo dos territórios onde ocorrem os tempos comunidades do referido curso e o público em geral com interesse na temática trabalhada.

Desenvolvimento das atividades

Como o principal objetivo do projeto é desenvolver um trabalho multidisciplinar e também qualificar os conhecimentos prévios sobre as plantas e técnicas de preparo de produtos fitoterápicos, com o aporte das Ciências da Natureza e da Matemática, elaborou-se um questionário de pesquisa para levantamento prévio do perfil do grupo atendido.² Em posse das respostas desse questionário específico e do conhecimento prévio³ da comunidade e/ou grupo a ser atendido são elaborados materiais que subsidiam os encontros ou seja, as oficinas temáticas.

Na produção dos materiais, procura-se apresentar elementos históricos e geográficos, conhecimentos populares apresentados pelo próprio grupo e também aqueles já catalogados na literatura, conhecimentos químicos e botânicos

2 Para conhecer previamente a realidade do grupo a ser trabalhado, foi elaborado um questionário de entrevista que é aplicado em campo pelas bolsistas do projeto.

3 Em geral esse conhecimento prévio da comunidade, escola, grupo é advindo das atividades desenvolvidas durante o tempo comunidade e o questionário passa a ser mais um instrumento específico de levantamento de dados para a temática das plantas e tecnologias empregadas em torno delas.

em torno das plantas a serem trabalhadas e conceitos químicos em torno das práticas e formulações a serem desenvolvidas com o uso de determinadas plantas. Além disso, é imprescindível abordar as questões de segurança no uso de produtos químicos e manipulação de plantas e alimentos.

Um dos temas a serem destacados neste trabalho e que ganha notável espaço nos encontros, chamados de “oficinas temáticas”, é a saboaria natural e fitoterápica. No projeto, a saboaria natural tem grande importância, já que traz as técnicas e conhecimentos acumulados e aprimorados ao longo de milhares de anos pelos seres humanos. Do ponto de vista dos conceitos das Ciências da Natureza, uma amplitude de conhecimentos baseados em reações químicas, deslocamento das reações, polaridade, força de atração e repulsão de moléculas, energia do sistema, espécies de plantas, cultivo, solo, sinergia entre princípios ativos entre tantos outros são abordados.

Na perspectiva da agroecologia, busca-se na tecnologia social, a partir da interação com a população e apropriação de determinados conhecimentos, soluções coletivas para questões de ordem social e ambiental, pois a saboaria natural e fitoterápica pode contribuir para geração de renda das famílias, melhor viabilidade do ponto de vista econômico e dos benefícios à saúde, menor consumo de produtos industrializados, cuidados com a saúde humana e do ambiente, e também preservação ambiental, pois aditivos utilizados na produção e incorporados aos produtos finais de sabões e sabonetes industriais são altamente tóxicos para a vida humana e não humana. Além de tudo isso, as técnicas em torno da saboaria contribuem para manter a cultura e promover a troca de conhecimentos entre as pessoas.

Nas oficinas temáticas de saboaria procura-se trabalhar com alguns sabões de valor histórico para a humanidade, como os sabões de cinzas, como por exemplo o conhecido *Osé Dudu* ou Sabão Preto ou Sabão da Costa, em que a saponificação acontece pela reação entre a gordura animal ou vegetal com a

água de coada, obtida pela filtração de água com cinzas de madeira e folhas de plantas curativas para determinados fins. Além desses, também sabões mais recentes, como aqueles produzidos com azeite de oliva, como é o caso do sabão de Castela, do século XI, responsável por revolucionar os padrões de higiene e saúde coletiva em todo Mediterrâneo.

Além dos sabões com valor histórico, também são trabalhadas formulações de extratos fitoterápicos para confecção de sabonetes glicerizados fitoterápicos e sabões e sabonetes líquidos para limpeza de roupas, uso em máquinas de lavar e para higiene pessoal. Além dos extratos, são utilizados caroços e cascas de frutas, sem costumeiro uso culinário, folhas, cascas e raízes de vegetais para produção de sabões. Todos esses preparos, quando realizados com plantas medicinais, agrega-se valor do ponto de vista econômico e de saúde da população que fará uso, além de mobilizar muitos conhecimentos e cultura no encontro entre os sujeitos que participam das oficinas.

A sabedoria sobre as aplicações das plantas para cuidar do corpo, seja por saúde ou estética, sempre esteve muito ligada aos povos antigos, que as utilizavam para diversas finalidades. Com o tempo, a indústria facilitou o acesso a diversos produtos de uso diário, agregando insumos químicos, não naturais e em grande parte com efeitos cumulativos em solos e águas, tirando da maioria das pessoas o hábito de trocar conhecimento e produzir tecnologia em torno das plantas e beneficiamento delas para diversos usos. A seguir, algumas imagens retratam uma das oficinas de produção de sabões naturais.



Imagem 1: Oficina de produção de sabões – Arquivo pessoal Ano 2023



Imagem 2: Sabões produzidos durante oficina em barra (sabão de Castela, sabão de cascas de frutas e sabão de caroço de abacate) - Arquivo pessoal Ano 2023



Imagem 3: Sabões de cascas de frutas produzidos durante oficina - Arquivo pessoal ano 2023

Considerações finais

A partir da apresentação de um projeto de extensão, procura-se discutir questões muito importantes para a formação de professores, pois a relação do ser humano com os conhecimentos sejam eles científicos ou populares é objeto de disputa e exploração, tendo os professores e a escola o dever de travar essas lutas e disputas por acesso e qualificação desses conhecimentos.

Como apresentado, acredita-se que a tecnologia social é uma possibilidade para mediação dos conhecimentos científicos com os populares, na res-

significação de técnicas compartilhadas de geração em geração por milhares de anos e aprimorando novas técnicas a partir também do acesso a tecnologias que auxiliam tornando o trabalho menos exaustivo e menos perigoso do ponto de vista da toxicidade dessas técnicas, por exemplo.

As tecnologias fazem parte das forças produtivas de uma determinada sociedade, e poderíamos também afirmar que uma sociedade baseada em relações ecológicas de mediação com a natureza corresponderia, fundamental e necessariamente, o estabelecimento de tecnologias também amigáveis ambientalmente (CHRISTOFFOLI, P. I., 2021, p. 734)

Além disso, a ressignificação desses conhecimentos contribui para a utilização de plantas medicinais variadas em outras apresentações e não apenas em tinturas, garrafadas, pomadas etc. Elas podem estar presentes em inúmeros outros beneficiamentos que podem contribuir para a geração de renda, cuidado e promoção da saúde dos seres humanos, por exemplo. Além disso, a temática pode ser abordada nas escolas do campo ou da cidade de forma interdisciplinar.

A partir das oficinas temáticas, pode-se compreender como a articulação de conhecimentos pode contribuir para produzir tecnologia social com utilização de plantas variadas, simples de serem cultivadas e presentes na biodiversidade local, gerando renda como possibilidade e contribuindo para seleção de conteúdos socialmente úteis para a comunidade escolar. Assim, é possível desenhar, desenvolver, implementar e gerir tecnologias orientadas a resolver problemas sociais e ambientais, gerando dinâmicas sociais e econômicas de inclusão e de desenvolvimento sustentável.

Referências

ALMEIDA, Mara Zélia de. Plantas Medicinais. 3. ed. - Salvador : EDUFBA, 2011.

CHRISTOFFOLI, P. I. Verbete: Tecnologia Social. *In*: Dicionário de Agroecologia e Educação. Rio de Janeiro/São Paulo: ESPJV/Expressão Popular, 2021. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario_agroecologia_nov.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2023.

DAGNINO, Renato. (org). Tecnologia social: Ferramenta para construir outra sociedade. 2.ed. Campinas: Komedi, 2010.

CAPÍTULO 14

A IDENTIDADE TERRITORIAL DE UMA ESCOLA DO CAMPO – UM ESTUDO NA ESCOLA ALCIDES MAIA – RIO GRANDE/RS

Ana Lucia Furtado Teixeira

Jefferson Marçal da Rocha

Doi: 10.48209/978-65-5417-287-E

Introdução

O tema desta pesquisa/intervenção trata do resgate da identidade da Escola Municipal Alcides Maia, pela perspectiva de seus docentes bem como pelas suas práticas pedagógicas, sob a ótica da seguinte reflexão: ser ou não uma escola do campo? Propôs-se refletir este tema a partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando que este é documento identificador das suas práticas educativas, que poderá ou não a identificá-la como escola do campo. Tendo como referência as abordagens teóricas conceituais sobre Educação do Campo. Como método investigativo adotou-se a pesquisa ação (intervenção dialogada) com os professores desta escola. Vale salientar que este capítulo é fruto da dissertação de mestrado defendida pela primeira autora, orientada pelo segundo autor e defendida em maio de 2024 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (PPGEdu/Unipampa).

Disto isto, apresenta-se como problema de pesquisa: as práticas pedagógicas da escola Alcides Maia estão alinhadas com seu projeto político pedagógico que a identifica como escola do campo? Desta pergunta, fez-se necessário examinar conceitos fundamentais, tais como: identidade territorial, educação do campo, formação de professores e educação rural. Problematicando-se a relação entre identidade territorial, educação do campo e formação de professores, foi preciso investigar como esses conceitos se interconectam e influenciam as práticas pedagógicas na escola Alcides Maia, considerando a diversidade cultural, social e ambiental da região onde está localizada.

“Podemos compreender a identidade territorial como a ideia de que características específicas de nações, estados, cidades e regiões servem como elementos constitutivos das identidades pessoais” (DERROSSO; CURY, 2019, p.67). Assim identidade territorial é um conceito que se refere à ligação emocional e cultural que as pessoas têm com um determinado território. É a maneira como os indivíduos se identificam e se relacionam com o lugar onde vivem, levando em consideração aspectos históricos, geográficos, sociais e culturais.

A identidade territorial está relacionada à ideia de pertencimento, ou seja, à sensação de fazer parte de um determinado local e de compartilhar uma história em comum com as demais pessoas que ali vivem. Essa identidade é construída ao longo do tempo, por meio das interações sociais, das tradições culturais e das experiências vivenciadas no território. Cada região possui características próprias que contribuem para a formação da identidade territorial. Aspectos como a paisagem natural, o clima, a fauna e a flora, assim como os aspectos históricos e arquitetônicos, influenciam na forma como as pessoas se relacionam com o lugar em que vivem. Além disso, a identidade territorial também está associada às práticas culturais e aos valores compartilhados pela comunidade. A culinária típica, as festividades locais, as manifestações artísticas e as tradições são elementos que fortalecem a identidade territorial de uma determinada região (DERROSSO; CURY, 2019, p.67)

Ainda segundo Derrosso e Cury (2019), é importante ressaltar que a identidade territorial não é estática, está em constante transformação. Com o passar do tempo, novas influências e interações ocorrem, moldando a forma como as pessoas se veem e se relacionam com o território. A valorização da identidade territorial é fundamental para o desenvolvimento sustentável de uma região. Ao reconhecer e valorizar as características únicas de um determinado local e assim preservar o patrimônio cultural e natural, e fortalecer a economia local.

Ligado a este tema, neste trabalho, temos a concepção de que a educação do campo é proveniente da ação dos movimentos sociais ligados ao campo e à luta pela terra, em especial, no Brasil, ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Essa concepção valoriza os agentes sociais que vivem no campo (agricultor familiar, assentados, meeiros, pescadores, coletores, trabalhadores, andantes, peões, entre outras denominações que há no Brasil, conforme cada região do país), procura estabelecer relação com o espaço em que cada um vive e valoriza as lutas sociais estabelecidas pelos povos que vivem no campo (FERNANDES, 2006).

O conceito de educação do campo é um fato relativamente recente, que não existia há cerca de quase 30 anos. Ele é fruto das demandas dos movimentos dos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária. Por meio dessa demanda surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo (SANTOS; MIRANDA, 2017, p.138).

Embora o Brasil tenha sua origem predominantemente agrária, a preocupação com a educação do campo teve início a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1990; desde então, houve alguns avanços no que tange à legislação, como no caso do artigo 28, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e suas atualizações. Entretanto, tais avanços ainda não são suficientes, pois se observa que as políticas públicas de educação chegaram à zona rural como uma extensão do modelo de educação urbana (GRITTI, 2003; ROCHA; VALENTINI, 2015).

Nesse contexto, acreditamos, aqui, que a educação do campo deve contemplar as crenças, as tradições, a produção e o comportamento da pessoa que vive no campo, não a exigência de uma educação homogeneizadora, sem nenhuma identidade com esses povos (VALENTINI; ROCHA, 2018).

Nesse sentido, Caldart (2012) aduz:

[...] a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo [...] (CALDART, 2012, p.261).

De fato, não basta que a educação esteja no campo, faz-se necessário que seja feita considerando as peculiaridades de cada lugar, de “cada campo”, que são semelhantes em muitos aspectos, mas diversos em tantos outros. Assim supõe-se que são estes princípios que conduzem as práticas educativas na escola Alcides Maia.

No que tange à formação de professores dentro do contexto de educação do campo, pode-se dizer que o tema está em aberto, pois esses profissionais são responsáveis por promover uma educação de qualidade para os estudantes que vivem nas áreas rurais, sem, muitas vezes, formação adequada para tal. Nesse sentido, eles precisam estar preparados para lidar com as particularidades e com os desafios desse ambiente, valorizando a cultura local, as práticas agrícolas e os saberes tradicionais.

Depreende-se a importância de um movimento pedagógico que valoriza a formação da identidade do educador do campo, levando em consideração o contexto histórico e social em que ele está inserido. A ideia de proporcionar espaços transformadores da realidade local, por meio da formação inicial, é bastante positiva, já que contribui para uma educação mais relevante e significativa para os estudantes “do campo”. Já a denominada educação rural, para Santos e Miguel (2012), foi criada com o intuito de promover o desenvolvimento do capitalismo no campo, sem considerar o histórico da maioria das pessoas que nele habitam.

Nesse contexto, o agronegócio “é o agente que leva os Estados a formularem políticas educativas em resposta à demanda de uma força de trabalho qualificada tanto na indústria quanto na agricultura” (RIBEIRO, 2012, p. 297). A relação entre o agronegócio e a formulação de políticas educativas em resposta à demanda de uma força de trabalho qualificada está relacionada às expectativas de uma educação profissional e tecnológica que visa, meramente, formar mão de obra para o agronegócio, geralmente com poucas possibilidades de formação humanizada e libertária.

A proposta de uma educação rural é atribuída somente a um adestramento da população agrícola, como se está fosse “o seu principal meio de sustento, sendo essas pessoas os camponeses, aqueles indivíduos que residem e ao mesmo tempo trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho” (RIBEIRO, 2012 apud SANTOS E MIRANDA, 2017, p.136). Ainda segundo os autores, no Brasil, a educação rural é frequentemente associada a estereótipos preconceituosos no que tange ao homem do campo, desconsiderando os seus conhecimentos transmitidos ao longo das gerações.

Sobre a territorialidade “decorrente do conceito território e de sua aceção, coexistem várias concepções, dentre as quais cita-se: espaço de referência para a construção de identidades, e relações de poder espacialmente delimitadas” (DALLABRIDA, 2016, p.23).

A escola objeto deste estudo está situada no município de Rio Grande/RS. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, tem a identificação como escola do campo, baseada na sua localização geográfica e nas características da constituição da comunidade local, que tem sua economia baseada na agricultura e na pecuária familiar. Entretanto, o que se observa, baseado na experiência da primeira autora, que é docente desta escola é que na atualidade as ações educativas convergem para algo que se aproxima mais da realidade urbana.

Nesse sentido, propomos esclarecer, a partir de análises coletivas com professores e professoras da escola, se os planejamentos, as práticas pedagó-

gicas, os mecanismos de gestão e as formações propostas caminham para o fomento da educação do campo. Assim, a partir disso, este estudo se busca respostas sobre se as práticas pedagógicas da escola Alcides Maia, de fato, estão voltadas para a educação do campo. Vale destacar que se entende a prática pedagógica como conjunto de ações, estratégias e métodos utilizados pelos profissionais da educação no processo de ensino e aprendizagem, visando promover o desenvolvimento dos alunos e a construção do conhecimento.

Assim, em síntese, o objetivo é compreender a identidade territorial da escola Alcides Maia para determinar se suas abordagens pedagógicas estão alinhadas à educação no campo.

A escola Alcides Maia

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Alcides Maia, localiza-se na estrada do Capão Seco, no 3º Distrito de Povo Novo, foi fundada em 1943, e segundo consta em registros históricos foi uma demanda da comunidade local. A criação da escola se deve ao advento da produção leiteira na região, período em que houve um rápido crescimento econômico e aumento demográfico, pois os trabalhadores desse setor acabaram residindo nas proximidades das leitarias, formando uma comunidade na região.

A EMEF Alcides Maia fica próxima ao povoado, à beira da rodovia BR 392, que liga Pelotas a Rio Grande. Esta localidade é conhecida historicamente, pois ali nasceu o proclamador da república rio-grandense, General Antônio de Souza Neto.

As famílias dos alunos são, em sua maioria, formadas por trabalhadores diaristas, sem emprego fixo e por muitos vendedores de hortifrutigranjeiros, na beira da BR 392. Há, também, pescadores e funcionários de um engenho de arroz na localidade do Povo Novo. Quanto à escolaridade, alguns pais/responsáveis possuem o ensino fundamental incompleto e muitos são semianalfabetos (PORTAL DE RIO GRANDE, s.d.).

Atualmente atende a alunos da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental, com 4 turmas de educação infantil, 9 dos anos iniciais. Dispõe, também, nos turnos de funcionamento, manhã e tarde, uma sala para atendimento educacional especializado (AEE). Tem, em seu quadro funcional, 17 profissionais da educação, distribuídas entre a gestão administrativa e docência, 2 funcionárias da higienização e 2 funcionárias da alimentação. Dessas, 07 profissionais da educação: 2 da gestão e 5 docentes; 3 professoras da educação infantil (4 e 5 anos), 1 professora da sala de AEE e 7 professoras do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano (Smed, s.d.).

A importância do negro na construção da identidade Rio-Grandina

Ao pesquisarmos sobre a história da cidade de Rio Grande, observamos, nos registros oficiais, a omissão sobre a presença dos povos negros e indígenas, apesar de essas etnias terem tido fundamental importância na construção da identidade histórica do município.

O fato é que existe a história oficializada na perspectiva hegemônica da história dos homens brancos e naquela não dita ou anulada nos documentos oficiais, que cobre as contribuições dos povos escravizados. Sabemos que esta não é uma peculiaridade de Rio Grande, pois, geralmente, na busca por registros bibliográficos sobre a etnia negra e indígena no sul do Brasil se observa uma invisibilidade. Parece que os negros e indígenas não tiveram nenhuma importância histórica, por isso é obrigação de todos, e não só de nós negros, dar a visibilidade no contexto da formação social, política, cultural e econômica deste país.

Um exemplo deste “apagamento” histórico é o que é apresentado nos “portais” das páginas das cidades, geralmente, com dados que reportam ao etnocentrismo europeu “branco”, vangloriado e envaidecido por aqueles que tentam apagar a influência indígena e afro-brasileira da jornada histórica. Isso não

se deu de forma diferente na cidade de Rio Grande. A marca desenvolvimentista eurocêntrica continua sendo contada nos registros oficiais, invisibilizando as etnias negras e indígenas, que foram parte notável dessa trajetória, com uma riqueza cultural das mais complexas e importantes para formação social do Brasil. Nossa identidade social e sua significância na formação cultural da América não podem ser ignoradas, tão pouco deixar no esquecimento as chagas do sofrimento vivido por estes povos escravizados e explorados.

Resgatar este contexto também será importante para nossas discussões na Alcides Maia.

Para Rodrigues et al (2015) os primeiros negros escravizados, na cidade de Rio Grande, deram-se, provavelmente, por volta de 1737. Entretanto, cabe salientar que os dados que constam, nos registros oficiais, são insipientes, pois mostram uma população negra quase inexpressiva. Sobre isso, tem-se por base pesquisas por Helen Osório (2007), que traça, em sua tese de doutorado, o desenho da presença do negro no processo de povoamento do Rio Grande do Sul e faz questionamentos da evidente tentativa de negação da não participação do negro no povoamento da região. Contudo, seus estudos mostram quão forte foi a presença de negros escravizados nos primórdios do processo de povoamento do Rio Grande do Sul.

Só entre os anos 1738 e 1749, alguns registros religiosos apontam para, aproximadamente, um número de cem escravos que haviam sido batizados, o que poderia ser considerado pouco para o período. Dessa forma, fica inviável precisar, em números, a entrada da população escravizada negra na região, no referido período, em razão da “inexistência de censos demográficos, listas de escravos e de registros paroquiais precisos” (TORRES, 2008, p.102). Muito provavelmente, esses registros não eram realizados por questões de cunho financeiro, ou ainda pelo pouco apreço com que a sociedade da época tratava esses povos considerados como pagãos pela religião.

Em relação aos registros de casamentos, até o ano 1763, foram menos de vinte casais de escravos, ficando evidente o desinteresse em legalizar essas relações. Vistos como povos pagãos, eram tratados com irrelevância, bem como com desrespeito aos seus corpos e aos ritos trazidos com eles das regiões africanas. É importante ressaltar que o registro de propriedade dos senhores era o único documento considerado com dados verosímeis para este período. (TORRES, 2008).

A elite branca da denominada Freguesia do Rio Grande foi constituída, primordialmente, pelos militares da coroa portuguesa, sendo os primeiros colonizadores/invasores. A principal fonte de renda do período era a pecuária. Entretanto, os baixos rendimentos com a pecuária fizeram com que a elite econômica e branca da região, além da mão de obra negra escravizada, também se utilizasse da exploração do trabalho indígena. A exploração de pessoas escravizadas e a economia da época eram temas interligados.

Dessa forma:

As aspirações alimentadas pela mentalidade senhorial dominante na sociedade colonial brasileira determinaram a formação de plantéis de escravos, nas estâncias do Rio Grande, destinados principalmente às atividades domésticas, consideradas economicamente não-produtivas, e ao setor de subsistência da propriedade (horta, pomar, lavoura e indústria doméstica de queijos, linguiças, charque etc.), quando não tanto pela necessidade do serviço, pelo zelo da ostentação e do luxo. (QUEIROZ, 1987, p.50 apud TORRES, 2008, p.102).

Assim a cidade de Rio Grande é marcada pela herança escravagista, que deixou um legado histórico de desigualdade e exploração elitista. Essas mazelas sociais afetaram, principalmente, as camadas mais pobres, geralmente compostas por pessoas negras e pardas, incluindo os povos indígenas locais, os negros escravizados e os migrantes desfavorecidos que chegaram à região durante as lutas territoriais entre portugueses e espanhóis. Segundo Rodrigues et al. (2015), a hipótese é que os espaços urbanos da cidade, hoje, são o resultado das relações e dos conflitos entre esses grupos.

As bibliografias disponíveis apagam a representatividade da população negra na cidade do Rio Grande. As existentes são rasas e tendem a engrandecer e a dar importância demasiada aos portugueses açorianos enquanto figuras centrais na construção deste território - cultura fortalecida até os dias de hoje na educação local. E ainda se percebe negação ou tratamento irrelevante em relação à indiscutível contribuição de outras etnias nesse transcurso

Percebe-se que tal negação ou diminuição da importância de grupos indígenas e de negros escravizados, legitima um discurso histórico de um território luso-brasileiro em sua essência. Também é importante ressaltar que esse discurso que exclui determinados grupos, não fica somente reservado a textos acadêmicos, crônicas de viajantes e livros didáticos (RODRIGUES; MACHADO; AGUIRRE, 2015).

A explanação dos autores em relação à invisibilidade histórica dada às outras comunidades étnicas raciais ainda reflete a predominância de um pensamento colonial etnocêntrico europeu, que dá ênfase aos portugueses e europeus e à forma como tentaram apagar a presença das etnias e culturas africanas e dos povos originários nesse processo.

Conforme Rodrigues et al. (2015), faz-se necessário repensar, reavaliar e refutar as obras bibliográficas que tratam sobre a construção histórica do povo rio-grandino que não refletem a verdadeira história, mas que até hoje são contadas. Ao trazer luz à questão do exclusivismo que nos cerca sobre a descendência europeia portuguesa, o objetivo não é negar a sua marca na história, mas, sim, dar visibilidade àqueles povos que pertenceram a essa memória histórica. Como exemplo disso, podemos aludir à inegável colaboração das culturas indígenas e sua diversidade cultural que contribui para a construção de nossa identidade gaúcha. E nesse propósito, dando notoriedade ao impacto histórico que a participação dessa diversidade cultural de seus diferentes atores tivera e tem dentro da história do Rio Grande, bem como em todo território nacional (RODRIGUES, MACHADO, AGUIRRE, 2015).

Todavia, apesar de estar evidente a influência da cultura negra em nossa sociedade, essa presença é suprimida e pouco valorizada. Ainda é comum que a cultura negra seja vista como algo exótico ou folclórica, sem que se leve em conta a sua importância histórica e social nesse contexto. Além disso, a população negra ainda enfrenta desafios em relação às desigualdades sociais que impactam, diretamente, no acesso à educação, ao mercado de trabalho e à representatividade política.

Diante do exposto, torna-se imprescindível que a sociedade de sul-rio-grandense revele o seu reconhecimento quanto à contribuição dos negros na formação histórica do município. É necessário que sejam criados espaços de diálogo e debate que promovam a reflexão sobre essa temática, que sejam incentivadas as produções acadêmicas e bibliográficas sobre o assunto, assim como as ações afirmativas que garantam inclusão e valorização da população negra. (ASSUMPÇÃO, 2013)

Desse modo, fica evidente o papel das negras e dos negros na construção territorial de Rio Grande. A influência negra, em Rio Grande, não é algo a ser questionado e sim ressignificada para a compreensão da história e da cultura do município. É preciso que essa presença seja, de forma adequada, reconhecida e valorizada pela sociedade. Esse contexto também prevê discutirmos as nossas ações com os colegas professores durante a execução deste projeto.

A educação do campo e suas especificidades

Educação do campo tem a centralidade dos processos educativos nos movimentos sociais do campo e nos camponeses, os quais são sujeitos da sua proposta educativa, que deve ser horizontalizada e deve respeitar o modo de produção do campesinato (SANTOS, 2022). Para Souza (2008), a nova concepção de educação do campo reconhece a relevância dos saberes populares dos camponeses na prática social “e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de

novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (p.1090).

As escolas do campo têm a função de pensar, em âmbito político, social, cultural e econômico, uma educação voltada para os sujeitos que são a própria realidade camponesa. Essa educação parte da construção da luta e resistência, tanto dos povos do campo como dos movimentos socio territoriais (ROCHA; VALENTINI, 2015; RIBEIRO, 2012).

Conforme Arroyo et al (2011, p. 9): “A Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento, ela busca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo”. Assim, pensar uma educação do campo significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam os povos do campo.

Por outro lado, “a Educação Rural é verticalizada, tem a centralidade da decisão no Estado e nos governos, com uma proposta educacional urbanocêntrica, além de atender aos interesses do agronegócio” (SANTOS, 2016 apud SANTOS, 2022, p.13).

Mas qual seria a diferença entre educação do campo e educação rural, na busca por uma Educação do Campo com qualidade? “A Educação do Campo se diferencia da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo” (SANTOS; NEVES, 2012, p.02). E, por isso mesmo, pode ser vista como uma educação de classe, voltada para atender às necessidades e às realidades específicas das populações do campo, que, muitas vezes, enfrentam desafios socioeconômicos e culturais diferentes das populações urbanas.

Para Bortoleto et al. (2017), o campo é visto como um lugar de emancipação quando associado à construção da democracia e da solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e à preservação da vida. Logo, há uma diferença importante entre os dois conceitos de

escola, sendo que a do campo “[...] tende a potencializar seus alunos, a partir do meio em que vivem, enquanto a segunda apenas contribui para reproduzir aos alunos sem a crítica devida o conjunto dos saberes, sem levar em consideração o espaço onde vivem” (p.04).

Depreende-se que o propósito da educação do campo é proporcionar uma formação educacional conectada à vida e ao conhecimento do campo, fomentando a participação dos estudantes em atividades conjuntas para incrementar a eficácia do ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico para uma escola do campo 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).

Segundo Vicentini e Moraes (2008), o Projeto Político Pedagógico representa o planejamento de todas as ações desenvolvidas pela entidade escolar. É nele e através dele que a escola estabelecerá suas concepções, sua metodologia, sua história, “[...] é um documento que se constitui na própria identidade da escola como instituição de ensino” (p.6). Os objetivos que irão contribuir para a formação do tipo de homem e de sociedade desejados pela instituição estão presentes nesta pesquisa.

Compreende-se que o Projeto Político Pedagógico precisa ser um acordo estabelecido por todos na organização do trabalho docente, de maneira abrangente e consistente, buscando fundamentos teórico-metodológicos que possam realizar as metas estabelecidas em conformidade com a comunidade educativa. Assim, o PPP de uma escola deve buscar, constantemente, identificar o essencial no processo educativo, as ações a serem realizadas, quando e de que forma as construir de maneira mais eficaz. (CHARLOT, 2000).

Necessário, então, considerar as dimensões formadoras do sujeito: a complexidade histórica e social e a singularidade, ou seja, o estudante é uma pessoa de tempo histórico específico, que sofre as influências dos movimentos e das determinações deste tempo vivido. É uma pessoa que tem uma origem social, é, também, um ser singular, alguém que interpreta e dá um sentido ao mundo, à sua vida e à sua história. Já a escola é um espaço onde as pessoas expressam seus valores culturais, experienciam novas formas de se relacionar e absorver o que a humanidade produziu, sistematizando em forma de conhecimento escolar (CHARLOT, 2000).

Assim o currículo para uma escola do campo deve pensado como um espaço de produção cultural, servindo de instrumento para a socialização. A educação transmite a cultura de uma sociedade. Nesse contexto, entra a importância do espaço escolar e o papel fundamental do educador, pois é primordial dar significados aos conhecimentos já trazidos pelos educandos da própria comunidade (SAVIANI, 2000).

Paulo Freire (1967) percebe a educação do campo como experiência histórica. Para ele, pode-se afirmar que a educação do campo se constitui a partir de diversos acúmulos de conhecimento em relação à educação junto aos trabalhadores. Nesse caso específico, aos povos do campo. É importante saber se as práticas pedagógicas das escolas do campo desencadeiam ações que desenvolvem a identidade e o desejo de pertencimento no campo. O trabalho dos professores, funcionários, comunidade no âmbito escolar, com as diversas áreas do conhecimento, é fundamental para a efetivação de um currículo mais democrático. Dessa forma, a organização curricular estará em consonância com a realidade dos alunos, juntamente com o conteúdo deste currículo e com o Projeto Político pedagógico das escolas em discussão.

Dessa maneira, respaldados pelo Projeto Político Pedagógico, o currículo se constrói num processo dinâmico e contextualizado. Chizzotti (2015, p.03) afirma que “[...] o conhecimento é uma questão comum e complexa: é parte

tanto do cotidiano da vida quanto objeto das grandes teorias que desejaram desvendar seus segredos. Observa-se, então, que o conhecimento é único”. Cada indivíduo absorve e compreende de forma distinta, levando em consideração as vivências prévias do sujeito dentro do espaço no qual está inserido. Para se formular um currículo humanizado, é preciso conhecer para quem ele está sendo construído e, dessa forma, colocá-lo como parte pertencente ao currículo, não se construindo para ele, e, sim, com ele. O currículo não pode estar alheio aos que serão atingidos por ele, mas pensados e vistos na realidade em que estes existem. Assim, o diálogo entre os educadores e os educandos é a única ferramenta capaz de realizar a estruturação de um currículo que possibilite a libertação de todos. (FREIRE, 2011)

Quando Freire (2011) fala de um currículo, sempre é de uma forma crítica, não destoa teoria e prática. Um currículo que emancipe o cidadão. Não existe um grupo de privilegiados que poderia impor suas teses, mas capacitaria o ser humano através da consciência de ler o mundo. A contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo foi tecida a partir da crítica à educação bancária. É no movimento de superação pela formulação de uma educação libertadora que se realiza como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (2011, p.158)

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011) discute a questão da necessidade de se compreender a educação em sua politicidade e historicidade, na perspectiva da construção coletiva de um currículo emancipador: “O educador nos ensina que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua construção. (p.24 e 25) [...] “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (p.25).

Freire (1967) também afirma que é com a cultura que se inicia uma operação de mudança de suas atitudes. O sujeito descobre-se criticamente como fazedor do mundo da cultura, pois ele também tem, dentro de si, a criação e a recriação do mundo em que vive. Acrescenta-se que, de acordo com Domin-

gues (1988, p.17), “[...] currículo é uma manifestação deliberada de cultura via escola, cuja essência consiste no entrelaçamento do desvelar da história do eu individual com o desvelar da história do eu coletivo. É um ir e vir do particular para o geral”.

Referencial teórico-metodológico

Elegemos como metodologias: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e as cartas pedagógicas, como instrumento de coleta de dados da pesquisa ação. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008, p.44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Na pesquisa documental buscou-se, inicialmente, no Projeto Pedagógico da escola, elementos que demonstrassem a presença de indicadores voltados à construção da identidade territorial, do sentimento de pertencimento ao lugar e do fortalecimento do campo. Usamos os seguintes documentos da escola: projeto político pedagógico, plano de estudos e legislações que regulamentam a educação do campo.

As cartas pedagógicas forma uma importante ferramenta na proposta de formação de professores, pois contribuíram para a construção da identidade docente e para a troca de experiências entre os educadores. Essas cartas foram escritas por professores e direcionadas aos seus colegas de área ou de livre escolha, com o objetivo de compartilhar conhecimentos e reflexões sobre a prática pedagógica na escola Alcides Maia. Por meio delas, os professores puderam discutir questões relacionadas ao planejamento de aulas, à gestão de sala de aula, à avaliação dos alunos e à relação com as famílias. Além disso, as cartas pedagógicas também ajudaram a desenvolver habilidades como a escrita, a leitura crítica e a reflexão sobre a própria prática.

Dessa forma, cada professor foi participante e pesquisador, uma vez que o entrosamento proporcionou troca de preceitos e opiniões entre os sujeitos

envolvidos. Com base em uma abordagem qualitativa buscou-se “[...] respostas a questões particulares que não podem ser quantificadas como o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e atitudes” (MINAYO, 2014, p.21).

Os participantes da pesquisa foram professores (P), ex-professores (EXP), alunos e membros da comunidade (MC). As professoras participantes do segundo encontro escreveram cartas (representadas pela letra C) narrando as vivências na escola as professoras rementes, autoras das cartas (R).

Foram realizados quatro encontros nos quais foram aplicadas as metodologias mencionadas.

Análise e discussão dos resultados

Neste item se analisa de forma sintética, as observações elaboradas pelos participantes da pesquisa nas cartas pedagógicas e a síntese das respostas dos questionários recebidos dos membros da comunidade.

Relato das cartas dos/as professores/as da escola

A atividade prática de construção das cartas foi um momento crucial na pesquisa, proporcionando aos docentes a oportunidade de compartilhar suas experiências e reflexões sobre a identidade da Escola Alcides Maia, na perspectiva de entender se é ou não uma instituição do campo. As respostas recebidas nas cartas revelaram diferentes perspectivas e entendimentos sobre o que representa a escola do campo para os professores/as.

As professoras/es serão identificadas pela letra P, seguida do número sequencial.

Nesse contexto, com uma trajetória de 30 anos de profissão, a professora P1 expressou sua experiência e interesse para a questão ambiental construída ao longo do tempo. Destacou a Escola Alcides Maia como uma instituição

do campo localizada em um espaço rural, dedicada às comunidades agrícolas, a criadores, a pescadores e quilombolas. Sua perspectiva ressalta a conexão intrínseca entre a escola e o ambiente rural circundante, sublinhando a importância da escola como um reflexo da diversidade e complexidade das práticas culturais locais.

Já a professora P2 enalteceu o ambiente da escola do campo ao destacar que as pessoas vivem uma realidade onde todos os sentidos são aguçados – em que tudo tem cheiro, cor e vida. Ao concordar que o Alcides Maia é, de fato, uma escola do campo, ela ressaltou a sensibilidade necessária para compreender a riqueza cultural e ambiental que permeia a vida na escola. Sua visão destaca a importância de reconhecer e valorizar os elementos singulares que caracterizam o contexto da escola.

A professora P3 compartilhou uma perspectiva única ao destacar a dinâmica específica da escola. Apesar de ser uma escola localizada no espaço rural, muitos alunos residem na vila, apresentando características urbanas. O relato sobre um projeto desenvolvido por um biólogo, focado em animais de banhado, e sobre a quebra do ecossistema ressalta a interconexão entre o ambiente rural e urbano vivido na escola. Essa abordagem inovadora destaca a importância de projetos contextualizados para envolver alunos em experiências educativas significativas.

A Professora P4 compartilhou sua jornada de pesquisa, destacando o entusiasmo surpreendente ao abordar a proposta de resgate da identidade da escola. Sua concepção de escola do campo vai além da localização geográfica, abrangendo a composição pela comunidade local e o desenvolvimento de atividades que proporcionem oportunidades e horizontes específicos para o contexto rural. Essa visão ampliada destaca a importância de reconhecer a diversidade e a complexidade que permeiam as instituições de ensino localizadas em áreas rurais.

A Professora P5 enfatizou a continuidade de seu trabalho na escola Alcides Maia, descrevendo-a como um lugar tranquilo, onde a natureza se faz presente com o canto dos pássaros. Sua visão destaca a escola do campo como mais do que uma instituição educacional, é um modo de vida. A modalidade de ensino, voltada para populações identificadas como agricultores e pescadores, assume um papel crucial no desenvolvimento das comunidades rurais, promovendo a integração social.

A Professora P6 enriqueceu a compreensão das escolas do campo ao abordar sua origem histórica e social. Ela destacou que essas instituições surgiram devido à demanda de empregadores em regiões remotas, cuja escassez de profissionais de educação era notória. A resposta histórica ressalta a importância dessas escolas no desenvolvimento de comunidades rurais, originando-se da necessidade de empresários em setores como serrarias, granjas, fazendas e pesca em Rio Grande. A falta de educadores nessas áreas levava mulheres com conhecimento a assumirem o papel de instrutoras. A responsabilidade pela construção e manutenção das estruturas recaía, frequentemente, sobre os empresários locais, visando à formação de futuros trabalhadores na região.

A Professora P7 destacou a localização da escola do campo na zona rural e sublinhou a realidade diferenciada em comparação com as escolas urbanas. Sua visão enfatiza a necessidade de adaptação por parte dos educadores às diferentes realidades de aprendizado das crianças, que, muitas vezes, contrastam com aquelas das escolas urbanas. Essa perspectiva destaca a importância de compreender as particularidades do contexto rural e atendê-las.

O Professor P8 destacou a evolução das escolas do campo na era digital, observando que, devido às tecnologias de informação e comunicação, as diferenças entre alunos urbanos e rurais estão menos marcantes. Ele definiu essas escolas como localizadas na zona rural, mas salientou que, em termos de acesso à informação e em relação aos hábitos dos alunos, estão mais próximas das escolas urbanas. A prática de construção das cartas pedagógicas revelou perspectivas distintas entre os docentes em relação à concepção da escola do campo.

O Professor P9 expressou uma perspectiva crítica sobre a nomenclatura “escola do campo”. Ele questionou a aplicação desse termo, argumentando que, em sua concepção, as escolas do campo deveriam atender a alunos que vivem no campo e que se dedicam, exclusivamente, à agricultura e à pecuária. O docente observou que, na prática, a maioria das escolas que conheceu não reflete essa realidade. Ele destacou a ausência de ações pedagógicas voltadas para a cultura rural nessas instituições.

A Professora P10, por outro lado, apresentou uma visão mais alinhada à tradicional concepção de escola do campo. Para ela, uma escola do campo está localizada na zona rural, onde os alunos vivem principalmente de atividades como plantações e leitarias. Ela destacou, ainda, que essas escolas, às vezes, estão distantes das casas da maioria dos alunos, enfatizando a importância da localização geográfica como um elemento definidor.

O Professor P11 introduziu uma perspectiva poética sobre a escola do campo, associando-a a elementos tradicionalmente rurais, como plantações e animais. No entanto, ele destacou a dualidade existente na escola onde trabalha, mencionando aspectos urbanizados, como a predominância de alunos de uma localidade chamada Povo Novo, cujos pais trabalham no comércio. Essa dualidade sugere a complexidade da identidade da escola do campo e a coexistência de características rurais e urbanas.

O Professor P12 expressou uma visão mais pragmática, destacando que as definições de escola rural e escola do campo não são claras para ele. Ele vinculou a identificação de uma escola do campo à sua localização geográfica e mencionou a existência de legislações específicas que buscam atender às necessidades e à realidade dessas escolas. Além disso, o professor observou desafios de acesso, indicando que algumas escolas do campo são de difícil alcance, enquanto outras, mais centralizadas, enfrentam obstáculos por parte dos alunos.

As respostas das cartas pedagógicas dos professores evidenciaram a complexidade da identidade da Escola Alcides Maia. A diversidade de perspec-

tivas dos docentes contribui para uma compreensão mais ampla da instituição, que vai além de suas estruturas físicas. A valorização da bagagem ambiental, a identificação com o meio rural e a sensibilidade para os detalhes do campo enriquecem a discussão sobre a identidade pedagógica da escola, fornecendo uma base sólida para futuras intervenções e aprimoramento do Projeto Político Pedagógico.

Análise dos questionários respondido pelas/os ex-professoras/es

As respostas dos ex-professores foram trazidas ao grupo (2º encontro da ação/intervenção) para serem discutidas coletivamente, visando compreender a percepção desses profissionais sobre a escola enquanto uma instituição do campo. Foram enviadas as perguntas a 09 ex-professores e ex-funcionários que estiveram envolvidos direta ou indiretamente com os alunos. Na perspectiva adotada, todos os que desempenham funções dentro de uma escola contribuem para a formação dos discentes. Considera-se que todos são educadores em diferentes aspectos dentro do ambiente escolar. As análises das respostas fornecidas por estes ex-servidores da Escola Alcides Maia, daqui para frente denominados EXP, revelam uma variedade de perspectivas sobre a identidade e a natureza da instituição como uma escola do campo.

O ex-professor EXP1 destacou a falta de sintonia da escola com a população atendida, questionando sua verdadeira caracterização como escola do campo. Além disso, evidenciou a ausência de discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e uma gestão centralizadora.

Por outro lado, a ex-professora EXP2, apesar de reconhecer a escola como situada na zona rural, enfatizou a importância do PPP na definição da identidade e objetivos da instituição. A ex-professora EXP3 compartilhou sua visão ampla sobre escolas do campo, destacando a relação com a cultura e com os espaços rurais, reconhecendo a diversidade de alunos. Sua limitada com-

preensão sobre a origem do nome destaca a necessidade de explorar a história da escola.

A EXP4 caracteriza a escola como do campo devido ao seu afastamento da urbanização. Ela destacou a importância do PPP, considerando-o essencial para orientar regras e projetos na comunidade escolar. EXP5 ressaltou a proximidade da natureza na escola, confirmando sua natureza rural. A falta de conhecimento sobre a origem do nome é mencionada, e a participação coletiva na construção do PPP é destacada como crucial.

A EXP6 destacou a importância do cuidado na escola do campo, reconhecendo-a como tal devido à localização em zona rural. Já a EXP7 enfatizou a experiência direta com a natureza, reconhecendo a singularidade do ambiente rural e a necessidade de adaptação das práticas educacionais. A EXP8 percebeu a escola como do campo associando-a à promoção de ações coletivas para o meio rural. Sua análise destacou a participação ativa dos professores na construção do PPP, sublinhando a importância da flexibilidade e da contribuição docente na adaptação das práticas educacionais às necessidades específicas da escola do campo.

A EXP9 confirmou a escola como do campo, destacando a participação ampla da comunidade na elaboração do PPP como fundamental para orientar o funcionamento da escola.

Essas análises sugerem a importância de considerar diversas perspectivas na compreensão da identidade da Escola Alcides Maia como uma escola do campo, incorporando elementos, como cuidado, proximidade da natureza, participação coletiva na elaboração do PPP e adaptação às especificidades do ambiente rural. Essa diversidade de visões expõe a complexidade da definição de escolas do campo e a necessidade de uma abordagem mais complexa na construção de sua identidade pedagógica.

Em síntese 71% dos ex-professores concordam que a Escola Alcides Maia é uma escola do campo, destacando diferentes aspectos que a caracterizam

como tal, como sua localização rural, proximidade da natureza, participação coletiva na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a importância desse documento para orientar as práticas educacionais na comunidade escolar.

Dos ex-professores, 29% não percebem a verdadeira caracterização da escola como uma escola do campo, destacando a falta de sintonia com a população atendida, a ausência de discussões sobre o PPP e a gestão centralizadora.

Reflexões e narrativas das vivências na escola Alcides Maia – 2º Encontro

As professoras participantes desse segundo encontro escreveram cartas (representadas pela letra C), narrando as vivências na escola. As professoras rementes (autoras das cartas) entregaram as cartas a primeira autora (as professoras serão identificadas por R).

Nesse contexto, a professora R1 descreveu sua experiência de 12 meses na Escola Alcides Maia como uma constante fonte de aprendizado e de desafios. Destacou a diferença em relação à rotina habitual de trabalho, em que a intensidade inicial muitas vezes dá lugar à repetição mecânica, contrastando com a escola, cuja intensidade persiste de forma ininterrupta. Utilizou a metáfora do colar de pedras preciosas para ilustrar que cada momento vivido na escola é valioso por si só, formando um conjunto resplandecente quando reunidas. Destacou a continuidade do aprendizado, enfatizando que não atingiu a repetição mecânica mesmo após um ano. O momento marcante é descrito como a combinação de desafios, aprendizados e boas relações construídas. Enfatizou a importância da convivência humana, compartilhamento de experiências e maravilhamento com as obras alheias, revelando uma abordagem humanizada e positiva em relação ao ambiente escolar.

Destaca-se, a seguir, um pequeno trecho da carta (C1): *O meu momento marcante ou significativo é a soma de todos os momentos que vivi nesses 12 meses. Tal um colar feito com muitas pedras preciosas que, separadas já são*

lindas, porém, reunidas cria um conjunto resplandecente que é maior que a soma das partes, o meu ano aí na escola Alcides Maia é um colar feito de diversos momentos significativos que, separados, já são enternecedores, porém, juntos, aquecem meu coração.

Ao abordar a resposta da professora (R2) à proposta de resgate de memórias significativas na Escola Alcides Maia, emergiu um relato permeado de emoção, sentimento, afeição e carinho. O episódio ocorreu há sete anos, quando a docente encaminhou uma aluna, então com quatro anos, para uma avaliação com uma fonoaudióloga. Esse evento estabeleceu um elo especial entre eles, marcado pela doçura e atenção singular com a aluna, características que persistem mesmo após sua transição para o 5º ano. A professora refletiu sobre a tendência dos alunos mais velhos se afastarem, um fenômeno comum na dinâmica escolar. No entanto, destacou a exceção desta aluna, que, ao contrário, mantém-se atenciosa, trocando olhares e cumprimentos mesmo após o término de suas aulas. Recentemente, expressou seu afeto ao abraçar a professora e fazer uma confissão encantadora sobre a memória olfativa associada a um característico “cheirinho” que a docente utiliza desde que ela era pequena.

A professora (R3) destacou a profunda conexão emocional e seu comprometimento com a inclusão dos alunos. A gratidão expressa revela não apenas o valor da experiência para os alunos, mas também o impacto significativo que a cultura inclusiva da escola teve em sua própria jornada profissional e pessoal. A professora destacou os desafios como oportunidades de aprendizado, ressaltando a importância da empatia, da perseverança e da compreensão ao lidar com as diversas necessidades dos alunos. A ênfase na cultura inclusiva da escola como um elemento inspirador e motivador para enfrentar os obstáculos ressalta a importância do apoio coletivo na promoção de um ambiente educacional inclusivo.

A resposta da Professora (R4) destacou uma experiência marcante na sua carreira, centrada em um projeto sobre diversidade. A escolha de desenvolver

esse projeto em duas fases distintas, inicialmente com a turma de Nível II e, posteriormente, retomando-o com a turma de quinto ano, refletiu a relevância e o impacto positivo que teve não apenas nos alunos, mas também nos pais. A decisão dos alunos em solicitar a continuação do projeto evidencia a significativa conexão que estabeleceu com eles ao longo dos anos. A abordagem inovadora de envolver os pais como protagonistas demonstra a compreensão da importância da parceria entre escola e família no processo educacional. A satisfação expressa ao término do projeto sugere não apenas a conclusão bem-sucedida de uma atividade pedagógica, mas também o reconhecimento do aprendizado contínuo proporcionado por esse envolvimento.

Destaco, a seguir, um pequeno trecho da carta remetida pela professora (R5) (C5): *“Tive um momento bom, outros momentos mais ou menos e acho a meu ver que tem que ter melhoria nos cursos “*. A menção a “momentos bons” indica que houve experiências positivas em sua trajetória na escola (R5). No entanto, a expressão “outros momentos mais ou menos” sugere que também enfrentou desafios ou situações menos satisfatórias. Esse reconhecimento da diversidade de experiências contribui para uma análise mais abrangente. A observação de que “a meu ver que tem que ter melhoria nos cursos” destaca uma área específica de preocupação da professora. A busca por melhorias nos cursos ressalta sua atenção à qualidade do ensino e à necessidade contínua de aprimoramento educacional.

A professora (R6) destacou elementos essenciais como a mudança de ambiente, os desafios profissionais enfrentados, a conexão com sua origem rural e a compreensão das diferenças entre as realidades urbana e rural. Além disso, ressalta a importância do equilíbrio social e da coexistência desses contextos. As palavras-chave resumem aspectos cruciais da reflexão, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das experiências e das perspectivas da professora na escola.

A professora (R7) destacou aspectos positivos da EMEF Alcides Maia, incluindo uma atmosfera acolhedora e solidária, em que tanto alunos quanto

profissionais são respeitados. A valorização da inclusão é evidente, refletindo o comprometimento da escola em atender às necessidades de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência. O apoio e a inspiração entre colegas de trabalho, exemplificado por duas professoras mencionadas, contribuem para o crescimento profissional. A escola demonstra responsabilidade ao acolher não apenas os alunos, mas toda a comunidade, revelando uma visão abrangente do papel educacional. Destaca a dedicação das professoras, especialmente diante de desafios como a inclusão, ressalta a importância do comprometimento docente na formação integral dos alunos.

Destaco, a seguir, um pequeno trecho da carta (C7): *“é uma escola acolhedora, tanto com os alunos quanto aos profissionais de todas as áreas que ali trabalham, desde a direção até a área de serviços gerais, todos são respeitados”*. Assim, a reflexão geral sobre a resposta da professora enfatiza a qualidade do ambiente educacional, a importância de relações interpessoais positivas e a responsabilidade social da escola.

A resposta da professora (R8) descreveu o desafio de lidar com uma turma heterogênea, incluindo um aluno de 20 anos, inseguro perante colegas mais jovens. Destaca que uma mãe expressou preocupações sobre a aprendizagem precária e o risco de repetição de anos. Destacou a importância do otimismo, da persistência e da colaboração entre professores. O sucesso alcançado por meio de diálogo aberto, confiança na jornada do aluno e apoio coletivo não apenas superou as dificuldades, resultando na aprovação do aluno, mas também serviu como exemplo inspirador para toda a escola. Em um trecho da carta enfatiza a crença na capacidade de aprendizado de cada indivíduo, promovendo ambientes educacionais inclusivos e motivadores.

A resposta da professora (R9) ressaltou uma experiência enriquecedora na Escola Alcides Maia, realçando as características únicas do ambiente rural, com ênfase no contato com a natureza. O relato sobre o desfile da Semana da Pátria na localidade do Povo Novo mostra a abordagem inovadora da escola ao atribuir significado diferenciado a eventos tradicionais. Isso evidencia a ca-

pacidade da instituição em imprimir sua própria identidade, proporcionando experiências únicas. A reflexão sobre o aprendizado durante o evento destaca a influência positiva da escola na trajetória pedagógica da professora, que emerge como um espaço não apenas de ensino formal, mas também de construção de valores e de experiências além do convencional.

Transcrevo, a seguir, um pequeno trecho da carta (C9): *“A escola me ensinou a dar leveza, cor e outro contexto para essa Semana da Pátria, me ensinou que escola está presente em qualquer evento, seja ele político, público, educacional ou artístico.”* Em resumo, a resposta revela a capacidade da escola em oferecer uma educação que vai além dos padrões tradicionais, valorizando a singularidade de cada evento e proporcionando vivências marcantes aos seus colaboradores.”

Na resposta da professora (R10), está registrada a chegada da bibliotecária à EMEF Alcides Maia como um marco significativo, trazendo uma nova perspectiva para a biblioteca. Sua habilidade em Biblioteconomia permitiu iniciar o acervo do zero, proporcionando aos alunos a descoberta do mundo por meio da leitura. A colaboração em projetos nas salas de aula enriqueceu sua integração ao universo escolar, destacando-se as mágicas horas do conto, momento em que os alunos se envolviam, sugeriam modificações e vivenciavam experiências literárias.

A resposta da professora (R11) reflete uma profunda gratidão e reconhecimento pelos momentos significativos vividos na EMEF Alcides. Ela se sente abençoada por compartilhar, colaborar e aprender na escola, destacando a admiração por seus colegas professores e suas dedicadas jornadas de trabalho na educação.

A reflexão da professora (R12) destacou a constante observação da alegria das crianças como o momento mais significativo na escola, ressaltando a importância da mediação entre o conhecimento e o aluno. A adaptação à escola e o sentimento de pertencimento ao grupo são aspectos enfatizados, transfor-

mando a escola em uma extensão de sua casa. A visão positiva de cada dia como uma oportunidade de aprendizado reforça a valorização constante da educação.

Destaco, a seguir, um pequeno trecho da carta (C12): *“O momento mais significativo na escola é sempre aquele em que observo a alegria das crianças em estar nela”*.

A resposta da professora (R13) cita a experiência fascinante de ter um ninho de passarinho no armário da sala de aula, transformando-o em uma motivação diária para ela e sua turma. O relato envolve o acompanhamento atento de cada etapa do processo, desde a construção do ninho até o nascimento e os cuidados com os filhotes. A preservação desses momentos, por meio de filmagens e registros, amplifica a riqueza dessa vivência única no ambiente escolar.

Cito, a seguir, um pequeno trecho da carta (C13): *“Certo dia uma passarinha colocou seu ninho do meu armário, dentro do meu porta-lápis. Quando descobri esse ninho ele virou motivação diária para mim e minha turma, ficamos acompanhando cada etapa”*.

A resposta da professora (R14) destacou a satisfação em participar de um trabalho que visa contribuir para o crescimento profissional. Sua vivência como filha de camponês reflete-se na identificação com a natureza, proporcionando aos alunos experiências enriquecedoras, como passeios para observar paisagens, plantações e animais, promovendo um ensino direcionado à escola do campo e aprofundando conteúdos de geografia e ciências. Destaco, a seguir, um pequeno trecho da carta (C14): *“[...] passando para meus alunos esse conhecimento, fazendo passeios observando as paisagens, plantações variadas, animais domésticos e silvestres existentes. na redondeza”*.

Destaco, a seguir, um pequeno trecho da carta da professora (R15) (C15): *A cultura inclusiva que permeia nossa escola, apesar de todas as dificuldades enfrentadas e os entraves que muitas vezes poderiam ser desanimadores, é uma verdadeira inspiração, e isso se reflete na forma como todos aqui se unem para garantir que cada aluno tenha a chance de prosperar.*

A resposta da professora R15 destacou a cultura inclusiva da escola como uma fonte de inspiração, apesar das dificuldades enfrentadas. Ela enfatizou a união da comunidade escolar para garantir o sucesso de cada aluno, evidenciando resiliência e comprometimento.

Análise da pesquisa realizada com membros da comunidade local

Este tópico relata a pesquisa realizada com três membros da comunidade local, de agora em diante, denominados MC. A seguir, apresentamos uma análise das respostas recebidas.

O primeiro MC possui uma forte conexão com a Escola Alcides Maia, tendo estudado lá na infância, assim como seus filhos, e, atualmente, trabalhando na escola. Sua concepção de uma “escola do campo” está relacionada à localização rural. Apesar de conhecer a ampliação da escola ao longo dos anos, desconhece a origem do nome. Destacou um momento emocionante com a entrada de seu filho, Samuel, na escola. Considera a escola como do campo e tem conhecimento do Projeto Político Pedagógico, embora nunca tenha participado de reuniões relacionadas a ele. A participação ativa na pesquisa reflete a importância da escola na vida da comunidade.

O segundo MC destacou a importância da Escola Alcides Maia como um “futuro para as crianças”, mencionando a relevância para o bem dos jovens. Embora não informe sua escolaridade, revelou que sua filha e sobrinha estudaram na escola. Tem conhecimento limitado sobre a construção da escola e a origem do nome. Recordou positivamente o período de estudo e destacou a escola como uma instituição do campo devido à natureza ao redor. Reconheceu a importância do Projeto Político Pedagógico para a melhoria da escola, apesar de não ter participado de reuniões relacionadas a ele. As respostas refletem uma visão positiva sobre o papel da escola no futuro das crianças na comunidade.

Por fim, o terceiro MC ressaltou a relevância da escola como fonte de conhecimento para o mundo, indicando sua escolaridade até o ensino médio incompleto. Definiu uma escola do campo como um lugar para apreciar os sons da natureza. Ele estudou na EMEF Alcides Maia, destacando os passeios no pesqueiro como um momento marcante. Considera a escola como do campo, mencionando a preocupação com a presença de cobras e outros animais. Apesar de não ter informações sobre o Projeto Político Pedagógico, participou de reuniões, descrevendo a experiência como “não muito favorável”. Suas respostas refletem uma valorização da natureza na escola do campo, mas também apontam preocupações e uma experiência menos positiva nas reuniões sobre o projeto pedagógico.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo a análise da identidade territorial da Escola Alcides Maia, localizada na zona rural do município de Rio Grande/RS, na expectativa de avaliar a consonância de suas abordagens pedagógicas com os princípios da educação no campo. Nossas investigações incluíram a análise do projeto de ensino proposto para as escolas do campo no município de Rio Grande, reflexões sobre a identidade territorial da Escola Alcides Maia, em colaboração com seus docentes, ex-professores e membros da comunidade. Destes diálogos identificamos os seguintes aspectos: a importância da identidade escolar no processo de aprendizagem dos educandos, a ênfase do contexto étnico na formação dos estudantes, a valorização da cultura negra e indígena, a importância da integração dos saberes com a proposta curricular da escola, a importância das análises das práticas pedagógicas relacionadas à educação do campo, avaliação da importância do estudo do currículo na construção da identidade cultural e o sentido de pertencimento ao local de vivência.

A metodologia empregada foi a pesquisa-ação de natureza qualitativa, sendo as cartas pedagógicas o principal instrumento utilizado. Ao longo do

processo de diálogo, os resultados indicaram um consenso acerca de que Escola Alcides Maia deve ser reconhecida como uma escola do campo, mesmo que para isto tenha-se que proporcionar formações de docentes que contextualizem as especificidades de uma educação do campo que efetivamente valorize os aspectos territoriais (culturais e étnicos) de sua formação.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. 214 p.

ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio de. **Pelotas: escravidão e Charqueadas 1780-1888**. Ed. FCM. 2013. 280p.

BORTOLETO, Edivaldo José; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos; PELINSON, Nádia Cristina Picinini. **A educação do campo enquanto um horizonte para o desenvolvimento de um modelo de economia**. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/28298/20337> Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, Lei nº 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10 abr. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, Maria Clara Martins Calixto Coelho et al. **Relações étnico-raciais e educação do campo: uma relação necessária**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/243547> Acesso em: 08 nov. 2023.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Prolegômenos ao conhecimento – o saber comum, o senso comum, o bom senso, a epistemologia e o currículo.** (texto restrito à disciplina Epistemologia e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP em 2015-01). São Paulo, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.19-32.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DALLABRIDA, Valdir Roque. **Território, governança e desenvolvimento territorial:** indicativos teórico-metodológicos, tendo a Indicação Geográfica como referência. 2016, Editora Liber Ars Ltda.

DERROSSO, Giuliano Silveira; CURY, Mauro José Ferreira. **Elementos de uma identidade territorial: um estudo de caso da cidade de Foz do Iguaçu.** 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/download/6053/4941/23663> Acesso em: 27 out. 2023.

DOMINGUES, J.L. **O Cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade.** Goiânia: CEGRAF/ UFG; São Paulo: EDUC, 1988.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais.** 2006. Disponível em: https://revistamare.files.wordpress.com/2015/03/resumo_bernardo_revista_mare.pdf Acesso: 25 jan. 2023.

FREIRE, PAULO. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo.** Passo Fundo: UPF, 2003.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados. Rio Grande.** 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/rio-grande.html> Acesso: 25 jan. 2023.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **Currículo: conceituação do termo.** In: _____. A função do currículo no contexto escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 21-44

MELLO, Bianca Vergara Gonçalves Teixeira de. **O desenvolvimento profissional docente dos professores e professoras de educação infantil do município de Arroio Grande/RS:** carta de intenções para plano de carreira. 2020. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/5569> Acesso em : 17 Jun. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2014.

MORAES, Letícia Baldasso; MARINHO, Alcyane. **Brizoletas: um passeio pela memória, patrimônio cultural e educação.** 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117154389010/html/> Acesso em : 12 nov. 2023.

OSÓRIO, Helen. **O império português no sul da América:** estancieiros, lavradores e comerciantes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública.** Atica, 2002. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_383.pdf Acesso em: 06 mai. 2023.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

QUEIROZ, Maria Luiza Bertuline. **A vila do Rio Grande de São Pedro, 1737-1822.** Rio Grande: FURG, 1987. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75245> Acesso em: 06 mai. 2023.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. 2012. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portaunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos_Bloco_I/01_A_-_Marlene_Ribeiro_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_Rural.pdf Acesso em: 06 mai. 2023. Acesso em: 26 jan. 2023.

RIO GRANDE (PORTAL) – **História e evolução do município**. (s.d.) Disponível em: <http://riograndevirtual.com.br/cidade/historia/index.html#:~:text=A%20Freguesia%20transformou%2Dse%20rapidamente,Pedro%2C%20tendo%20seus%20limites%20demarcados>. Acesso em: 26 jan. 2023.

ROCHA, J. M. ; VALENTINI, L. M. A. B. . **Escola do Campo: Desafios para o enraizamento de uma prática educacional democrática**. 01. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. v. 01. 196p .

RODRIGUES, Eron da Silva; MACHADO, Carlos R. S.; AGUIRRE, Kathleen Kate Dominguez. **As raízes históricas da desigualdade socioambiental no extremo sul do brasil**: um olhar sobre o surgimento da cidade do rio grande. Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação, v. 2, n. 3, 2015. <https://www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59826> Acesso em 05 mai. 2023.

RODRIGUES , William Godinho de Moura. **Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”: os reflexos da política educacional de Brizola no município de Bagé/RS**. 2015. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/riu/695/1/TCC%20Especializa%C3%A7%C3%A3o%20COMPLETO%20e%20REVISADO.pdf> Acesso em : 12 nov. 2023.

SANTOS, Aline Teles; MIRANDA, Elinaldo Ferreira. **Educação do rural versus educação do campo: paradigmas e controvérsias**. 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7206/6990> Acesso em: 14 mar. 2023.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Movimentos Sociais do Campo, Práxis Política e Inclusão em Educação: Perspectivas e Avanços no Brasil Contemporâneo**. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1068-2341-eppa-30-03-2+Updated.pdf> Acesso em: 26 jan. 2023.

SANTOS, Edinéia Oliveira dos; NEVES, Márcia Luzia C. **Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições**. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1%20%20Educao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Territorial_SANTOS%20e%20NEVES%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1%20%20Educao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Territorial_SANTOS%20e%20NEVES%20(1).pdf) Acesso em: 14 mar. 2023.

SANTOS, Juliano Batista dos; MIGUEL, Thiago Barros. **Educação do campo: um novo paradigma**. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/article/downloadPDF> Acesso em: 14 mar. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/post/downloadPDF> Acesso em: 14 mar. 2023.

SCHUCK, Rogério José; LORENZON, Mateus. **O pensamento de Paulo Freire e a educação do campo na contemporaneidade**. 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/88543641/O_Pensamento_de_Paulo_Freire_e_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_Campo_na_Contemporaneidade. Acesso: 14 mar. 2023.

SILVA, Valentim; ANDREOLI, Vanessa Marion; GONÇALVES, Michelle Bocchi; DAHMER, Gilson Walmor. **Formação de professores em educação do campo: pedagogia do movimento no paradigma emancipatório**. 2019. Disponível em: <https://litoral.ufpr.br/lecampo/wp-content/uploads/sites/10/2021/04/Formacao-professores-na-Educ-Campo-Rev-Ed-Cien-Cult-2019.pdf> Acesso em: 27 out. 2023.

SMED. Secretaria Municipal de Educação. Rio Grande. RS. **Relação das escolas urbanas de ensino fundamental do município do Rio Grande**. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/> Acesso em: 16 jan. 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica**. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4c_TJRZTbnvykF5rt/?lang=pt Acesso: 14 mar. 2023.

TORRES, Luiz Henrique. **A cidade do Rio Grande: escravidão e presença negra**. Biblos, v. 22, n. 1, p. 101-117, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/859> Acesso em: 05 mai. 2023.

VALENTINI, L. M. A. B. ; ROCHA, J. M. . **A formação de gestores escolares como ressignificação e qualificação da Educação do Campo: uma experiência nas escolas de São Gabriel.** São Gabriel: território da Educação do Campo?. 2ed. São Leopoldo: Oikos, 2018, v. 1, p. 141-156.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

VICENTINI, Iraci Rambo; MORAES, Denise Rosana da Silva. **A construção do projeto político-pedagógico numa perspectiva democrática: limites e possibilidades.** 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_iraci_rambo_vicentini.pdf Acesso: 14 mar. 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Liziany Muller

Possui Bacharelado em Zootecnia (2004) e Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (2011) ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado (2006) e Doutorado (2009) pelo Programa de Pós Graduação em Agronomia na Universidade Federal de Santa Maria, Pós-doutorado em Zootecnia no Programa de Pós Graduação em Zootecnia na Universidade Federal de Santa Maria (2011). Já atuou como: Professora e Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora do Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do campo- Residência Agrária; Professora e Orientadora do PPGTER - Programa de Pós---Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede nível Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora da Coordenadoria de Tecnologia Educacionais da Pró-reitoria de Graduação da UFSM; professora Associada III, responsável pelo Laboratório Mediações Sociais e Culturais - Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural - Centro de Ciências Rurais - Universidade Federal de Santa Maria; Professora e Coordenadora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil/UFSM; Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Carolina Neumann Barbiero

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteira da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestre em Educação pela UNIOESTE, Graduada em Pedagogia pela UNIGUAÇU/FAESI e em Geografia pela UNIP. E-mail: ana.barbiero@hotmail.com

Ana Lucia Furtado Teixeira

Mestre em Educação (PPGEDU/Universidade Federal do Pampa).

Ane Carine Meurer

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, docente da Universidade Federal de Santa Maria e atua nos cursos de Licenciatura e no Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGEO-UFSM). E-mail: anemeurer@gmail.com

Altair Groff

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria(1993), graduação em Letras - Licenciatura Curta pela Universidade Federal de Santa Maria(1987), graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria(1985), especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria(2000), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria(2016), doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria(2022) e ensino-medio-segundo-graupelo Seminário Seráfico São José(1980). Atualmente é Servidor Público da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Direito. Atuando principalmente nos seguintes temas:Educação do Campo, Desteritorialização das Escolas no Campo, Territorializada.

Atila Barros

Coordenador e docente do Curso de Especialização (Lato Sensu), MBA e Pós-Graduação em Inteligência Artificial e Gestão do Conhecimento (FESA-V-ES). Docente do Curso técnico em Informática (UNESA-RJ). Mestrado em Educação (UNESA-RJ). MBA em Data Warehouse e Business Intelligence (FI - PR). Pós-Graduado em Antropologia, Filosofia e Educação do Campo (FAVENI-MG). Historiador pela Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). E-mail: atilafmusp@gmail.com

Beatriz Neves de Sena

Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará- Campus Tocantins/ Cametá (2019). Faculdade de Educação. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do e no Campo da Amazônia (GEPECAM). Integra o projeto de pesquisa intitulado: Nucleação de escolas do campo: mapeamento do fechamento de escolas e transporte escolar da região Tocantina. É bolsista PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). E-mail: beatrizneves314@gmail.com

Cecilia Costa Guedes

Graduanda em Artes Cênicas na UFSC/ Bolsista do Projeto de Extensão Ensino de Ciências da Natureza e Educação do Campo: tecnologia social articulando conhecimento. E-mail: ccostaguedes@gmail.com

Deise Mara Siqueira

Graduada em Geografia pela UNEMAT, Professora da Escola Estadual João de Campos Widal. E-mail: deise_mara85@hotmail.com

Denise Ritter

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática (UFN), Professora da Rede Municipal de ensino de Santa Maria, atuando atualmente como Coordenadora Pedagógica de um Projeto de Recomposição da Aprendizagem, SMEd, Santa Maria, RS. E-mail: denise.ritter@prof.santamaria.rs.gov.br

Douglas Max Stopp

Alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, UFSM/UAB.

Dinarte Teixeira Júnior

Graduado em Educação Física pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP. Mestre em Educação pela Universidad de La Empresa - UDE. E-mail: dinartevirtual@yahoo.com.br

Orcid Id: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-7688-6827>

Ecléa Pérsigo Moraes

Doutoranda do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR-UFRJ). Arquiteta e Urbanista. Especialista em Patrimônio Cultural Urbano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Planejamento Urbano e Regional (Propur-UFRGS). E-mail: eclea.morais@estacio.br

Elisandra da Silva Fraga

Acadêmica do curso de Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Aberta do Brasil, Polo de Agudo - (UFSM/UAB). E-mail: elisfpinheiro@gmail.com

Eloiza Helena de Carvalho Bidel

Alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, UFSM/UAB.

Eraldo Sousa do Carmo

Doutor em Educação (UFPA/PPGED Nota 05 pela Capes). Mestre em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (UFPA/NAEA). Especialista em Planejamento do Desenvolvimento de Áreas Amazônicas (UFPA/NAEA). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Professor adjunto IV da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS) Vinculado a Faculdade de Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do no Campo da Amazônia (GEPECAM), realiza pesquisa na área de Educação do Campo, com ênfase em nucleação, Escolas/Classes Multisseriadas, financiamento e transporte escolar na Amazônia. Coordena o projeto de Pesquisa: Política de Nucleação de escolas do campo: um estudo do fechamento de escolas e transporte escolar na região Tocantina e o Projeto de Extensão: Observatório do Transporte Escolar do Campo na Região Tocantina/Pa. Coordenador da Especialização Práticas Pedagógicas na Educação do Campo. E-mail: eraldo@ufpa.br

Gabriela Furlan Carcaioli

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, professora de Ciências da Natureza/Química no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Coordenadora Projeto de Extensão Ensino de Ciências da Natureza e Educação do Campo: tecnologia social articulando conhecimento. E-mail: gabriela.carcaioli@ufsc.br

Jefferson Marçal da Rocha

Professor Titular (Ufrgs-Faced/PPGEDU-Unipampa).

Jonas José Seminotti

Professor adjunto da UFRGS, doutor em sociologia (UFPR), mestre em História(UFPA), graduado em filosofia (FAFIMC). E-mail: jonas.seminotti@ufrgs.br

Júlio César Medeiros da Silva Pereira

Doutor em História da Ciência e da Saúde pela Fiocruz, Professor de História Contemporânea com ênfase em África, na Universidade Federal Fluminense (UFF), professor no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino da UFF (PPGEN, UFF), Professor de África Antiga na Pós graduação em História da África, no Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) e líder do Núcleo de Pesquisa e Estudos SANKOFA.

E-mail: juliocesarpereira@id.uff.br

Laudemir Luiz Zart

Doutor em Política Científica e Tecnológica pela Unicamp e Pós-doutorando em Educação pela UFRGS. Professor de Sociologia da UNEMAT. É orientador do Mestrado de Educação. Pesquisa temas nas áreas da Educação do Campo, Socioeconomia Solidária e Trabalho Associado.

E-mail: zart13@unemat.br

Maria Cristina Rigão Iop

Doutora em Educação (UNISC), Professora da Rede Municipal de ensino de Santa Maria, atuando atualmente como Coordenadora Geral do EduTech - Centro Municipal de Inovação e Empreendedorismo Criativo, SMEd, Santa Maria RS. E-mail: cris.iop@edu.santamaria.rs.gov.br

Valéria de Souza Silva

Mestra em Educação - UNEMAT. Formada em História pela UFPB (PRO-NERA). Especialista em Organização Socioeconômica e Política de Desenvolvimento Territorial nos Assentamentos de Reforma Agrária pela UFMT. Professora na Escola Estadual Padre Tiago. E-mail: valmstmt@gmail.com

EDUCAÇÃO DO CAMPO É ESCOLA:

OS SABERES DOCENTES E SUAS EPISTEMOLOGIAS



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES