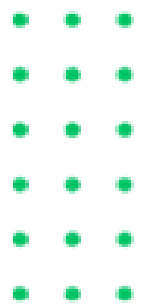


EDUCAÇÃO DO CAMPO

PRÁTICAS EDUCATIVAS,
SABERES E SUJEITOS

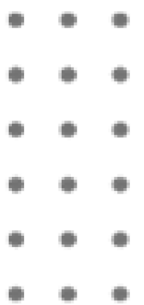


IVANIO FOLMER
ORGANIZADOR

ARCO
EDITORES ● ● ●

EDUCAÇÃO DO CAMPO

PRÁTICAS EDUCATIVAS,
SABERES E SUJEITOS



IVANIO FOLMER
ORGANIZADOR

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Grazielle Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

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

Educação do campo [livro eletrônico] : práticas
educativas, saberes e sujeitos / organização
Ivanio Folmer. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-186-1

1. Áreas rurais 2. Educação no campo 3. Práticas
educativas I. Folmer, Ivanio.

23-184286

CDD-370.91734

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação do campo 370.91734

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



doi 10.48209/978-65-5417-186-1

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.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

A Educação do Campo enquanto modalidade de ensino está preocupada em atender as demandas educacionais de povos que tiveram suas demandas educacionais negligenciadas ao longo da história.

Sabe-se hoje, a partir de debates, pesquisas, vivências e escutas que os sujeitos do campo, sendo eles os/as agricultores/as, trabalhadores/as assalariados/as rurais, assentados/as e acampados/as, ribeirinhos/as, extrativistas, pescadores/as, remanescentes quilombolas, dentre outros, que o campo é espaço de vida de conjugação de cultura e saberes, desse modo, o papel da Educação do Campo, é mais do que qualquer evidência, uma ferramenta que deve garantir o acesso aos direitos que muito foram negados a essa população.

A partir dos movimentos socioterritoriais, da luta e engajamento, a Educação do Campo surge em um território conflituoso e ao mesmo tempo fértil, sabendo que o avançar de seu progresso da luz e voz a essa população que há muito vem sendo esquecida pelas políticas públicas.

Frente as pesquisas desenvolvidas em inúmeras instituições de ensino, encontros, simpósios, eventos e publicações, constrói-se dessa maneira, elementos teóricos importantes para reforçar a necessidade da luta pela manutenção do processo de educação e escolarização da Educação do Campo.

Essa obra, peça-chave no que tange as contribuições de pesquisas que estão sendo construídas no território nacional por pesquisadores e pesquisadoras comprometidas com o tema, demonstram que esse assunto está longe de ser encerrado, e essa obra torna-se um trunfo a todos e todas que compreendem a importância desse debate atualmente.

Desejo boa leitura.

Ivanio Folmer

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO.....	8
---	----------

Fabiana Castelo Branco

Idalina Souza Mascarenhas Borghi

Nanci Rodrigues Orrico

doi: 10.48209/978-65-5417-186-0

CAPÍTULO 2 - ENTRE HOMENS E MONTANHAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO DOS POVOS QUE VIVEM EM ÁREAS DE MONTANHA.....	30
--	-----------

Atila Barros

doi: 10.48209/978-65-5417-186-2

CAPÍTULO 3 - ACESSO DOS JOVENS DO CAMPO AO ENSINO SUPERIOR: UMA FRONTEIRA TRANSPONÍVEL.....	46
--	-----------

Natánias Ribeiro de Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-186-3

CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO DO CAMPO E TECNOLOGIAS DIGITAIS – UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	63
---	-----------

Ana Paula de Oliveira

Emerson Augusto de Medeiros

doi: 10.48209/978-65-5417-186-4

**CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA SABS: SABERES LOCAL E
TÉCNICO-CIENTÍFICO NA CARACTERIZAÇÃO E AVALIAÇÃO
DO SOLO E DA ÁGUA EM ÁREA DE BARRAGEM
SUBTERRÂNEA.....85**

Maria José Zaroni

Maria Sonia Lopes da Silva

Manoel Batista de Oliveira Neto

Flavio Adriano Marques

Alessandra Monteiro Salviano

doi: 10.48209/978-65-5417-186-5

**CAPÍTULO 6 - TERRITÓRIO CAIPIRA, MÚSICA FOLK E
INCLUSÃO: UMA PROPOSTA PARA A JUVENTUDE RURAL
DO NOROESTE PAULISTA.....92**

Fábio Fernandes Villela

doi: 10.48209/978-65-5417-186-6

SOBRE O ORGANIZADOR.....110

SOBRE OS AUTORES.....111

CAPÍTULO 1

CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Fabiana Castelo Branco

Idalina Souza Mascarenhas Borghi

Nanci Rodrigues Orrico

Doi: 10.48209/978-65-5417-186-0

Introdução

A defesa do direito das crianças à Educação Infantil exige compreendê-la como fenômeno social, resultado de lutas históricas e pressões da classe trabalhadora, que envolve processos contraditórios, uma vez que a garantia legal não significa, necessariamente, a efetivação desses direitos.

A história das políticas para infância mostra que a intensa mobilização envolvendo diferentes segmentos da sociedade civil se desdobra somente na década de 1980 com a sistematização de políticas públicas voltadas para crianças pequenas. A Constituição Federal de 1988 é a primeira base legal a reconhecer, em seu artigo 205, a educação como direito social, preconizando que a criança, com prioridade absoluta, tenha seus direitos assegurados. Ao tratar dos Direitos Sociais, em seu artigo 7º, inciso XXV, a Constituição determina como direito dos trabalhadores urbanos e rurais a assistência gratuita aos filhos

desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escola, visando à melhoria de suas condições sociais (BRASIL, 1988). Ao tratar do direito à Educação, o Estado é responsabilizado pela garantia do atendimento em creches e pré-escolas às crianças desta faixa etária, influenciando, assim, na reconfiguração das concepções das instituições de creche e pré-escolas, reconhecidas, a partir de então, como instituições de cunho educativo, contrariando concepções assistencialistas. No art. 206, os incisos I e VII estabelecem que a criança tenha direito à educação de qualidade e em igualdade de condições para acesso e permanência (BRASIL, 1988). A Constituição determinou, ainda, a competência dos municípios no tocante à Educação Infantil, responsabilizando-os por manter, em cooperação técnica e financeira com a União e os estados, a oferta pública, gratuita e de qualidade da Educação Infantil a bebês e crianças residentes em área rural ou urbana.

Em 1990, dois anos após a Constituição Federal, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seus artigos 4 e 53, reafirma o direito à educação a todas as crianças. O direito à educação através do acesso a creches e pré-escolas como dever do Estado é reafirmado no capítulo IV, art. 54, inciso IV, determinando ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança referentes ao não oferecimento ou oferta irregular do atendimento em creches e pré-escolas, previstos no capítulo VII, art. 208, inciso III.

Os direitos garantidos em lei às crianças da Educação Infantil se fortalecem, ainda, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em que a creche e a pré-escola são configuradas como um direito de toda criança, valorizando a importância do acesso à educação desde os primeiros anos de vida, enquanto se reconhece a Educação Infantil em seu caráter educativo e definindo-a como primeira etapa da Educação Básica.

Embora os dados apresentem um cenário de desigualdade referente ao acesso das crianças à Educação Infantil do Campo, a exemplo do que apresenta

o documento “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação”, que denuncia uma realidade em que “as crianças das áreas rurais brasileiras têm menos acesso à educação do que as que vivem nas cidades” (BRASIL, 2009, p. 48), estes marcos legais, além de resguardarem às crianças seus direitos humanos e de proteção à infância, reconhecem necessidades gerais e condições mínimas que lhes devem ser asseguradas, servindo, ainda, como um instrumento de luta na reivindicação pela garantia destes direitos.

As conquistas da Educação do Campo ratificam e legitimam, perante a sociedade, o direito, entre outros, à educação (acesso e permanência) dos sujeitos do campo e a legitimidade de suas práticas. As lutas desses sujeitos revelam que a igualdade declarada no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, que diz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988, p. 13), não é mera formalidade, e passa a exigir do Estado ações concretas no sentido de materializar esses direitos.

Essas exigências, nascidas no âmago do processo de resistência através da luta popular dos sujeitos do campo, entre eles os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e de mulheres do campo, estão garantidas por um conjunto de dispositivos legais que demarcam a garantia de educação universal nas políticas públicas providas pelo Estado. Dentre elas, destacamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002); as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo – Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 e o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

As garantias legais específicas para a Educação Infantil do Campo estão previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 dezembro de 2009, e explicitam indicações para as propostas pedagógicas das crianças camponesas,

reconhecendo as particularidades em seus processos educativos, a necessária articulação com as condições gerais da Educação Infantil garantidas para todas as crianças, o caráter heterogêneo do campo e a diversidade das infâncias do país. Como parte das estratégias de consolidação das DCNEI, a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, vinculada à Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, incluiu texto específico sobre as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo que apresenta concepções consonantes com as legislações.

Compreendemos, assim, que lutar pela qualidade da educação ofertada às crianças camponesas significa também refletir sobre os processos de formação docente, mais especificamente sobre os processos de formação continuada de educadores, temática que, segundo Côco (2011), referem-se tanto às ações mobilizadas pelos sistemas e instituições escolares partindo das demandas do seu lócus de trabalho, quanto às ações buscadas pelos próprios sujeitos, em função dos seus interesses e necessidades. Os processos interativos do exercício do trabalho provenientes dos desafios, demandas, experimentações e diálogo com os pares e as crianças também são considerados processos de formação continuada.

O balanço das pesquisas realizadas nos últimos anos sobre a infância baseadas em Cohn (2005), Sarmiento; Pinto (1997) e Sarmiento (2002, 2004, 2005, 2007, 2008) na Educação Infantil em conformidade com Kuhlman Jr. (1998), Leite Filho (2001), Oliveira (2001, 2002), Faria (2003), Arribas (2004) e Kramer (2005), bem como os estudos sobre a Educação do Campo de acordo com Arroyo; Caldart; Molina (2004), Caldart (2002, 2012, 2019), Arroyo (2006, 2007, 2014, 2019) e Fernandes (2006, 2008) serviram de suporte para a análise da importância atribuída pelos estudiosos à infância e à Educação Infantil no que concerne a sua inserção no campo. Sendo a população infantil historicamente negligenciada enquanto categoria social (SARMENTO, 2008, p. 7), o que dizer então da infância na população camponesa, sendo esta outra cate-

ria social demasiadamente ignorada historicamente? As crianças pequenas do campo estão sendo respeitadas em seu direito ao acesso à escola? O trabalho docente desenvolvido é capaz de atender as especificidades de seus modos de vida? Os educadores que atuam na Educação Infantil do Campo (EIC) estão inseridos em contextos formativos que problematizem seu fazer docente? Quais desafios vivenciam no seu trabalho pedagógico e quais interesses formativos eles apresentam?

Tais questionamentos conduziram o delineamento desta pesquisa buscando uma intersecção teórica entre educação infantil, educação do campo que permitisse uma aproximação com a formação dos educadores com atuação nesta etapa da educação básica.

Contribuindo para delinear a relevância desta pesquisa, se fez importante ainda analisar a produção científica que se compromete com a aproximação dessas duas categorias de análise. Silva, Pasuch e Silva (2012) assinalam que, embora a Educação Infantil venha se consolidando no Brasil como uma área própria de conhecimentos, de saberes específicos, no diálogo e na articulação com os outros níveis da educação, configurando uma forma de saber/fazer própria da Educação Infantil, há muitos desafios a serem enfrentados e um deles refere-se, justamente, ao atendimento educativo às crianças moradoras em áreas rurais, por exemplo, os filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e de outros povos e comunidades tradicionais.

Tal afirmação das referidas autoras revela que, embora o país já conte com um número significativo de estudos e pesquisas referentes à Educação Infantil como um bom acervo de artigos, livros e materiais didáticos que contribuem para a socialização dos conhecimentos, questões relativas à especificidade das crianças do campo e dos povos tradicionais, de seus modos de vida, de suas rotinas e tempos, da relação com o ambiente natural, são desconsiderados nessa

produção assim como na política pública (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 35). Historicamente, construiu-se e fortaleceu-se o silenciamento e a invisibilização das culturas infantis das crianças que habitam o campo.

Conceitos de socialização, práticas pedagógicas, formação de educadores, entre outros, são transpostos com uma visão urbanocêntrica para o cotidiano das crianças da EIC, sucedendo, assim, a adesão de um currículo fechado hermeticamente que não respeita as especificidades do campo. Tal cenário resulta em um trabalho pedagógico descontextualizado que não considera as relações socioculturais estabelecidas no cotidiano das crianças, ignorando o que é singular na sua produção de cultura, no seu cotidiano, no seu conhecimento.

Ressalta-se a importância do educador que atua nessa etapa da educação, enfatizando a necessidade de compreender as diversidades culturais, sociais e econômicas em que a Educação Infantil do campo se insere, “[...] de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas e raciais [...]” (ARROYO, 2007, p. 161), em busca de uma formação de educadores da Educação Infantil do Campo alicerçada “[...] a partir da dinâmica social, política e cultural existentes no campo e através das lutas dos movimentos sociais por seu direito à terra [...] à educação e à escola” (ARROYO, 2007, p. 161-162) e pelo direito a uma educação em que a vida do camponês, dos seus saberes, sua cultura, seu modo de trabalhar a terra sejam considerados. Uma formação em que o educador do campo perceba que o seu “[...] papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (FREIRE, 1996, p. 46), aquele que ao constatar, mais do que adaptar-se, intervém e provoca mudanças. Rompe com a ingenuidade, encara a cômoda neutralidade e opta por ser um sujeito de decisão, escolha e intervenção na realidade.

Um educador “de luvas nas mãos, constatando apenas” (FREIRE, 1996, p. 40) não contribui com a transformação social. Aceita a persuasão neoliberal

de um fatalismo imobilizante, desespera-se, adormece e lamenta. Contudo, o educador que se enxerga como agente de mudança, como sujeito e não objeto, como produtor de história, de política, de conhecimento, não se imobiliza diante da constatação. Ao contrário, a usa para mobilizar a transformação, denunciar a desumanização e construir possibilidades para sua superação. Pauta-se numa concepção em que educação e humanização se tornam indicotomizáveis, assim como também considera Freire (2005), fundamentada numa prática libertadora com o intuito de humanizar os humanos em sua luta, denunciar e superar as relações desumanizadoras a que são submetidos e que tentam roubar-lhes sua humanização, com a opressão, a exploração e a discriminação .

Assim, em consonância com as raízes fundantes da educação do campo, é que os educadores do campo devem ter acesso a propostas de formação docente capazes de subsidiá-los na construção de um trabalho pedagógico tendo em vista a quem o atendimento educativo se destina: os sujeitos sociais, políticos, históricos, culturais e pedagógicos do campo.

Diante do exposto, este artigo apresenta como objetivo analisar as produções científicas já existentes, para a ampliação da compreensão acerca da formação de educadores da Educação Infantil do Campo. Para tanto, o texto apresenta uma revisão de literatura, realizada em fevereiro de 2021, que buscou mapear e analisar as pesquisas sobre formação de educadores da Educação Infantil do Campo, no repositório de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e nos periódicos vinculados à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED para uma compreensão do campo de estudo enquanto território, onde são construídos os sujeitos, suas histórias, suas existências.

O texto se organiza em quatro seções. A primeira seção, que introduz o texto, apresenta a contextualização da problemática proposta e seu objetivo. Na segunda seção, detalhamos os caminhos trilhados para o levantamento e

análise do estudo proposto, apresentando a revisão de literatura como escolha metodológica. A terceira seção se destina à análise dos trabalhos selecionados mais afeitos com o interesse de pesquisa, seguido da última seção, que se ocupa de tecer algumas considerações finais.

Caminhos Trilhados para a Revisão de Literatura

Buscou-se, a partir da análise desses estudos, contribuir com o surgimento de novos debates em aproximação com a temática da pesquisa, compreendendo que estes compõem um contexto histórico e um conhecimento já produzido e acumulado para a construção de novas análises necessárias à compreensão de outros contextos relacionados ao tema relativo à formação continuada de professores da Educação Infantil do Campo. As pesquisas em “Estado da Arte” têm essa intenção, e segundo Romanowski e Ens (2006):

(...) podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (p.39).

A análise da literatura a partir do “estado da arte” permite tomar contato com a abrangência dos estudos produzidos em torno de uma temática, contribuindo para a realização de um balanço de produções científicas que possibilitam a organização e análise na definição de um campo de estudo, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para as rupturas sociais.

Na área de educação, ainda segundo Romanowski e Ens (2006), a intensificação de publicações, estudos, teses, dissertações e artigos têm contribuído

para o surgimento de inquietações e questionamentos por parte de pesquisadores da área a respeito de quais temas têm sido mais focalizados, como estes têm sido abordados, quais abordagens metodológicas empregadas, quais as contribuições e pertinência destas publicações na área. Deste modo, a pesquisa em estado da arte deriva, de acordo com as autoras, da “abrangência destes estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

Na perspectiva desta pesquisa, que tem como temática de interesse a formação continuada de educadores da Educação Infantil do Campo, o “estado da arte” contribui para conhecer caminhos percorridos e vislumbrar novas trilhas em favor do avanço científico. Por ser um tema ainda pouco estudado academicamente, formas de discussão e análises temáticas já empregadas podem auxiliar outros pesquisadores a lançarem olhares na compreensão do tema em questão, bem como endossam a importância do estudo não só pela lacuna de produção científica, mas também pela relevância investigativa que propõem.

Considerando que esta revisão de literatura permite um conhecimento e diálogo com uma ampla produção do conhecimento nos campos integrados em questão, foram feitas buscas em dois momentos. No primeiro momento foi realizada uma pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e no segundo momento, a pesquisa foi realizada em 26 periódicos das regiões Norte e Nordeste do Brasil indicados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, através de seus endereços eletrônicos. Tal procedimento de pesquisa e análise teve o intuito de verificar em que medida as pesquisas vêm atendendo a necessidade de produção e socialização do conhecimento científico em torno da Educação Infantil do Campo, colaborando para demonstrar esse cenário.

A Educação infantil tem se apresentado como campo de estudos que vem demarcando saberes próprios, estabelecendo, inclusive, diálogos e correlações com outras áreas vinculadas à educação. O número de 6.671 trabalhos encontrados após uma busca ampliada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando a expressão “Educação Infantil” demonstra esse cenário na produção científica. O volume significativo de trabalhos encontrados representa a consolidação desta temática, ganhando cada vez mais relevância no cenário acadêmico.

Investiu-se, do mesmo modo, através de uma busca mais ampliada no mesmo catálogo, com o descritor “Educação do Campo”, o que nos revelou um número de 1.540, revelando um número menor de produções se comparado à produção acadêmica acerca da Educação Infantil.

Nesse universo de produções catalogadas nesse banco de dados, com o objetivo de aproximar cada vez mais essa busca à temática da pesquisa, buscou-se correlacionamos as duas temáticas para compor um levantamento dos trabalhos acadêmicos que se ocupam de discutir a Educação Infantil do Campo. A composição dos descritores utilizados na investigação revela a intenção de localizar a produção científica que se debruça sobre a intersecção das categorias teóricas referentes à Educação do Campo e à Educação Infantil.

Prosseguindo com a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes , foi utilizado o recorte cronológico de 2012 a 2019, considerando que os anos de 2003 a 2016 representaram um período em que foram realizados os maiores investimentos nas políticas públicas em Educação do Campo, sobretudo, período em que ocorreram publicações de documentos oficiais importantes para a consolidação de mudanças mais efetivas para o movimento da Educação do Campo, como o Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

(Parecer CNE/CEB nº 7/2010, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Tais documentos, por versarem sobre o atendimento escolar às populações do campo, demarcam o respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos.

Ao realizar a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os descritores “Educação Infantil e Educação do Campo”, “Educação Infantil do Campo”, “Educação do Campo na Educação Infantil”, “Educação Infantil na Educação do Campo” foram encontradas 36 pesquisas.

Tabela 1. Número de pesquisas por descritores

Descritor	Nº de trabalhos
Educação Infantil e Educação do Campo	2
Educação Infantil do Campo	34
Educação do Campo na Educação Infantil	0
Educação Infantil na Educação do Campo	0

Fonte: Autor da pesquisa.

Ao afunilar os descritores direcionando especificamente para o objeto desta pesquisa, investiu-se em pesquisar as palavras-chave “Formação de professores e Educação Infantil do Campo”, “Educação Infantil do Campo e formação continuada” e “Docência e formação na Educação Infantil do Campo” procurando aproximação do panorama de produções relativas à área e temáticas abordadas e nesta pesquisa apenas dois trabalhos foram encontrados. Trata-se de duas dissertações que serão analisadas neste capítulo, auxiliando no estabelecimento de diálogos com a pesquisa pretendida.

Tabela 2. Catálogo da CAPES (Descritores: Formação de professores e Educação Infantil do Campo; Educação Infantil do Campo e formação continuada)

Ano	Título	Autor	Instituição	Modalidade
2016	Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos	Marle Aparecida Fideles de Oliveira Vieira	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
2014	Docência e formação na educação infantil do campo: dizeres docentes.	Renata Rocha Grola Lovatti,	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação

Fonte: Autor da pesquisa.

Compreendendo a timidez dos estudos encontrados no Catálogo da CAPES, avançamos para a busca investigativa nos periódicos das regiões Norte e Nordeste do Brasil indicados pela ANPED , utilizando o mesmo procedimento. A pesquisa foi realizada utilizando as expressões do primeiro refinamento e após análise de seus títulos chegou-se a um total de três trabalhos mais afeitos com a temática pesquisada. Ao realizar o segundo refinamento nenhum trabalho foi encontrado.

Tabela 3. Periódicos Norte-Nordeste (Descritores: Educação Infantil e Educação do Campo, Educação Infantil do Campo, Educação do Campo na Educação Infantil, Educação Infantil na Educação do Campo)

Ano	Título	Autor (es)	Instituição	Modalidade
2020	O acesso à educação infantil do campo em Mutuípe - BA: direitos, conquistas e desafios	Karina de Oliveira Santos Cordeiro Denise Santos de Jesus	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Artigo
2019	Aproximações sobre a realidade dos cursos de ensino superior em Educação Física no Estado do Pará	Gabriel Pereira Paes Neto Maria da Conceição dos Santos Costa Carlos Jorge Paixão	Universidade Federal do Pará	Artigo
2019	Educação infantil do campo: estratégias de ensino em classes multisseriadas	Antônia Batista Marques Edilene da Silva Oliveira	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Artigo

Fonte: Autor da pesquisa

Após a organização dos achados, foram realizadas a leitura e a análise das duas produções encontradas referentes ao tema específico de interesse desta pesquisa, que serão apresentadas no tópico a seguir.

Resultados e Discussões: Análise dos Trabalhos Selecionados no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Buscando aproximar cada vez mais as produções acadêmicas ao tema da pesquisa, a busca realizada utilizando os descritores mais afeitos ao tema referente à formação docente na Educação Infantil do Campo e avizinando estas discussões à proposta de pesquisa, chegou-se a duas dissertações (LOVATTI,

2014; VIEIRA, 2016), as quais serão aqui analisadas em um movimento de apresentação e diálogo entre os principais aspectos explorados nas produções, assim como na busca por vinculações destes trabalhos com a pesquisa em curso.

O trabalho de Lovatti (2014) tem por objetivo identificar desafios, avanços e demandas na atuação e formação das docentes da Educação Infantil do Campo, no interior do estado do Espírito Santo, na cidade de Itapemirim, onde a pesquisa se desenvolveu. O problema de pesquisa que se volta para investigar os desafios, avanços e demandas da atuação e formação dos educadores e educadoras com atuação em creches e pré-escolas da rede municipal está intimamente ligado à intenção desta pesquisa, sobretudo por investigar os processos formativos em que estes profissionais se inserem, o que reflete no desenvolvimento de sua práxis educativa e consequentemente no atendimento ao direito das crianças em ter acesso a uma formação que atenda às especificidades de seus modos de ser e de viver, das suas rotinas e tempos, da sua relação com o ambiente natural, das suas formas de produzir cultura e conhecimento.

A metodologia utilizada pela autora ancora-se no referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 1997; 2010) em interlocução com os referenciais de Nóvoa (1992, 1995, 2008, 2009). Utiliza uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, tendo como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários, a realização de entrevistas individuais e coletivas.

A pesquisa problematizou como vem ocorrendo a expansão do acesso à Educação Infantil do Campo, a partir da EC nº 59/2009, direcionando a maior parte da oferta para a faixa etária de quatro e cinco anos, criando uma assimetria no acesso e gerando tensionamentos entre a creche e pré-escola. Como constatado na pesquisa, o acesso à escola, que é direito de todos, tem ficado restrito à faixa etária de matrícula obrigatória. Dentre as questões de oferta e acesso que se destacam como desafios na efetivação do atendimento da educação infantil

do campo, outros tensionamentos são identificados a partir da aproximação das educadoras de Educação Infantil que atuam em escolas de ensino fundamental multisseriadas, ajudando a reconhecer os avanços construídos e os desafios postos nesse cenário.

Identificou-se, no tocante à legislação e orientações em nível nacional, avanços dados na direção de uma proposta pedagógica que respeite as crianças e seus contextos socioculturais, além de identificar iniciativas de discussão e incentivos do governo federal para as políticas públicas oficiais de educação infantil do campo, que de diferentes formas vêm contribuindo na organização desse atendimento. Nesse cenário, o trabalho docente com as escolas do campo ganha visibilidade e impulsiona ações de valorização e melhorias nas condições de trabalho no âmbito do município pesquisado, revelando, contudo, os desafios e demandas no que se referem às questões físico-estruturais e nos processos de formação dos educadores.

As análises constatarem um investimento pessoal na formação, marcando a sua valorização, tanto no reconhecimento de sua importância/necessidade para a atuação docente, quanto na possibilidade de melhoria na carreira profissional. Vê-se, nesse eixo de análise, o reconhecimento de que esta ocupa lugar importante na qualificação do trabalho docente, evidenciando, entretanto, a ausência de diálogos na formação inicial e continuada que subsidiem sua atuação com as crianças, articulando Educação Infantil e Educação do Campo. Tal cenário aponta para a urgência na construção de políticas públicas de formação continuada para as docentes da Educação Infantil que atuam no campo.

A pesquisa indica o necessário investimento na formação continuada destes profissionais, possibilitando a construção coletiva nos contextos e com os sujeitos envolvidos. Em suas enunciações, as docentes apontaram a necessidade de formação continuada permanente, do encontro com o outro, da partilha com os colegas de trabalho e demais sujeitos envolvidos.

A pesquisa de Lovatti (2014) apresenta indicativos que ratificam a necessidade de ampliar a investigação referente à formação de educadores de Educação Infantil, para compreender os desafios de sua atuação e as lacunas provindas dos processos formativos, sejam eles de natureza inicial ou continuada, apontando, a partir do diálogo com as docentes, a necessidade de que estas propostas sejam construídas na coletividade e a partir da troca de saberes e experiências, aspecto que se aproxima da intenção investigativa desta pesquisa, bem como dos fundamentos que subsidiam a ação de intervenção pretendida.

Dialogando com o trabalho de Vieira (2016), que teve como objetivo compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que exercem a docência em assentamentos do MST no Espírito Santo, amplia-se o olhar para uma realidade ainda mais específica ao referir-se à formação dos educadores da Educação Infantil que atuam em áreas de assentamento de Reforma Agrária.

O quadro teórico utilizado pela autora alicerça-se num referencial teórico-metodológico bakhtiniano (BAKHTIN, 2011, 2012, 2014), em articulação com as discussões acerca da Educação Infantil (EI) (KRAMER, 2006), (NUNES; CORSINO, 2011), (CAMPOS; FULLGAF; WIGGERS, 2006) da EIC (GONÇALVES, 2013), (CÔCO, 2011), (BARBOSA et al., 2012), (SILVA; PASUCH, 2010) e da formação dos educadores (FREIRE, 1987, 2003, 2004, 2013).

As análises dessa pesquisa apontam, a partir do levantamento do perfil dos educadores em assentamento no contexto pesquisado, a busca em dar continuidade ao seu processo formativo em nível de pós-graduação, na maioria dos casos, realizada em instituições privadas, o que leva a autora a enfatizar a necessidade de uma maior oferta de vagas em nível de pós-graduação nas instituições públicas de ensino superior.

A pesquisa constatou que as formações dos educadores com atuação em assentamentos se dão na materialidade da vida, da luta, nos diversos espaços

e tempos em que atuam, a partir do comprometimento dos sujeitos que estão envolvidos na luta pela Educação do Campo. O Movimento Sem Terra, através do Setor de Educação, contribui com o acompanhamento pedagógico das instituições educativas, com a formação política e pedagógica de educadores e crianças e com as lutas travadas por melhores condições de atendimento educativo às crianças, vislumbrando algumas conquistas quanto ao atendimento deste direito da criança pequena, demonstrando que tais garantias só se efetivam por meio de lutas e pressões sociais.

No âmbito do município, como apontam os resultados da pesquisa, as formações de educadores fazem parte do Plano de Fortalecimento à Educação do Campo construído e implementado pela Secretaria de Educação do município onde a pesquisa se desenvolveu, contudo, para os educadores há uma necessidade de elaboração de uma proposta específica para a atuação com crianças camponesas, requerendo também maior acompanhamento pedagógico por parte do órgão gestor.

Vieira (2016) aponta, ainda, a necessidade de estudos, análises e pesquisas que discutam o atendimento das crianças em instituições próprias da Educação Infantil, visto que o atendimento educativo das crianças, no âmbito de sua pesquisa, ocorre em unidades unidocentes ou pluridocentes em salas anexas a escolas de Ensino Fundamental.

Assim, embora a pesquisa reconheça a importância do protagonismo dos educadores em buscar seus processos formativos, e, ainda, os movimentos sociais como espaços importantes de formação dos sujeitos do campo, que fortalecem não só a luta pela educação, mas a luta pela terra na inserção e formação da identidade do movimento, a pesquisa chama atenção para a responsabilidade dos poderes públicos com os investimentos nos processos de formação continuada, conforme marcos legais da educação brasileira.

A análise dessas e as considerações levantadas das pesquisas, focalizando a docência em Educação Infantil do Campo problematizam questões sobre

a ação educativa nos aspectos conceituais, estruturais, políticos e pedagógicos e seus atravessamentos no contexto da formação dos educadores responsáveis pela educação das crianças pequenas do campo. Tal análise, ainda, aponta para a necessidade da ampliação e aprofundamentos de estudos que, em diálogo com os educadores que vivenciam a realidade das instituições de Educação Infantil do Campo, investiguem sobre os desafios que se apresentam no cotidiano de sua atuação, identificando demandas de formação para que seja possível contribuir com uma ação educativa que compreenda as crianças do campo como sujeitos históricos, políticos e sociais, valorizando seus modos de ser, viver e produzir cultura e conhecimento.

Considerações Finais

O resultado desta revisão de literatura nos move em direção ao interesse de buscar conhecer quem são as educadoras que atuam nas classes de EIC, por que escolheram a docência neste campo e território, o que, para elas, significa ser educadora da EIC, como se deu sua inserção na EIC e quais são suas concepções de criança e infância por onde alicerçam seu trabalho pedagógico. Além disso, a análise desses estudos ratifica a nossa inquietação acerca da urgência de pesquisas que tratem da formação de educadores da Educação Infantil do Campo, visto que se compreende que a diversidade que compõe a infância camponesa requisita a formação de educadores que possa atender suas demandas e especificidades. Estes achados, além de revelarem a escassez de produções científicas que se ocupem desta discussão, apresentam-se como um indicativo da importância da temática, salientando, ainda, a escassez de políticas públicas de formação continuada para as/os docentes da Educação Infantil que atuam no campo e sua urgente necessidade de elaboração e materialização.

A construção desse debate, a partir do estado da arte, ao permitir que tomemos contato com a abrangência dos estudos produzidos em torno da te-

mática relativa à formação continuada de professores da Educação Infantil do Campo, contribui para a realização de um balanço de produções científicas que possibilitam a organização e análise na definição de um campo de estudo, compreendendo que estas compõem um contexto histórico e um conhecimento já produzido e acumulado. Além disso, possibilitam indicar possíveis contribuições da pesquisa para as rupturas sociais, para a construção de novas análises necessárias à compreensão de outros contextos relacionados ao tema.

As análises aqui tecidas a partir dos estudos selecionados apontam para avanços dados na construção de propostas pedagógicas que respeitem as crianças e seus contextos socioculturais, iniciativas de discussão e incentivos do governo federal para as políticas públicas oficiais de Educação Infantil do Campo, o que dá visibilidade à importância do trabalho docente nas escolas do campo, assim como impulsionam ações de valorização e melhorias nas suas condições de trabalho. Embora revelem buscar experiências de formação continuada a partir de investimento pessoal na formação e reconhecerem sua importância e necessidade para a atuação docente, os professores de Educação Infantil do Campo reivindicam a existência de políticas públicas de formação continuada específica às realidades destes povos em atendimento às necessidades formativas das crianças camponesas.

Assim, a partir deste estudo, revela-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas a partir da ampliação e aprofundamento de investigações sobre os desafios cotidianos do trabalho docente. Espera-se ainda que essas reflexões possam provocar o surgimento de outras pesquisas sobre formação de professores da EIC, e que no diálogo com os atores sociais que vivenciam a realidade das instituições de Educação Infantil do Campo, suscitem ação educativa que compreenda as crianças do campo como sujeitos históricos, políticos e sociais, valorizando seus modos de ser, viver suas rotinas e tempos, sua relação com o ambiente natural, suas formas de produzir cultura e conhecimento.

Referências

ARRIBAS, Teresa et al. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. **Outro paradigma pedagógico de formação de educadores do campo?** In: MOLINA, Mônica Castagna Molina; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs.). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019, p. 220-253.

ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). FERNANDES, Bernado M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”**, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília-DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Política de Educação Infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovoembro-de-2010/file>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: Identidade, e Políticas Públicas. v. 4. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012 p. 257-264.

CALDART. Roseli Salete. **Concepção de educação do campo**: um guia para estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna Molina; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (orgs.). Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019, p. 55-66.

CÔCO, Valdete. **Educação Infantil do campo**: aproximações com o cenário do Espírito Santo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. Anais eletrônicos [...]. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT03/GT03-379%20int.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FERNANDES, B. M. **Educação do Campo e território camponês no Brasil**. In: SANTOS, C. A. (Org.). Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: NEAD, 2008. p. 39-66. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 7).

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

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

KRAMER, Sonia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE FILHO, Aristeo. **PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL CIDADã**. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). Em defesa da Educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-28 .

CAPÍTULO 2

ENTRE HOMENS E MONTANHAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO DOS POVOS QUE VIVEM EM ÁREAS DE MONTANHA

Atila Barros

Doi: 10.48209/978-65-5417-186-2

Introdução

A relação entre as populações no campo e as regiões montanhosas em que vivem é fundamental para a compreensão da dinâmica socioambiental das áreas rurais. A percepção do meio ambiente por essas comunidades influencia suas práticas cotidianas, tomadas de decisão e identidade cultural. Nesse sentido, este artigo busca explorar como o homem no campo percebe as montanhas ao seu redor, levando em consideração os aspectos educacionais, geográficos, culturais e econômicos presentes em sua experiência rural.

Para o homem no campo, as montanhas transcendem sua simples presença geográfica e representam marcos essenciais para sua orientação. A importância dessas elevações como referências geográficas destaca a relevância desses elementos na estruturação espacial das comunidades rurais. Além disso, essas montanhas costumam demarcar fronteiras entre territórios e comunidades, contribuindo para a construção de identidades locais.

A vivência nas montanhas cria uma ligação estreita entre as pessoas no campo e a natureza, sendo a montanha parte culminante desta relação. A observação atenta da flora e fauna das montanhas permite a estas comunidades compreender os ciclos naturais e adaptar as suas atividades agrícolas e campestres às mudanças estacionais. Além do que, as montanhas são uma importante fonte de recursos naturais para as populações no campo, fornecendo água para irrigação, alimento para o gado e abrigo para uma grande variedade de flora e fauna. Para as comunidades rurais, as montanhas têm um profundo significado cultural e mitológico. Narrativas e mitos são passados de geração em geração, enriquecendo o imaginário coletivo, fortalecendo as conexões culturais com o meio ambiente e seus moradores. Porém estas mesmas conexões encontram dificuldades quando as relações campo e educação estão em voga.

Em relação a educação no campo das regiões de montanha, há a necessidade de construir uma narrativa educacional que respeite a singularidade da vida no campo, assim, desafiando estereótipos e evoluído significativamente à medida que as comunidades rurais busquem por um ensino acessível e alinhado às demandas de sua realidade.

Agricultura em Áreas Montanhosas no Brasil

As primeiras montanhas colonizadas do Brasil foram as montanhas da Serra do Mar e da Mantiqueira, na região Sudeste do país. A Serra do Mar se estende por cerca de 1.500 km ao longo do litoral, desde o estado do Rio de Janeiro até o estado de Santa Catarina, e possui picos como o Pico do Paraná, com 1.877 metros de altitude, localizado no estado do Paraná. Já a Serra da Mantiqueira se estende por cerca de 500 km na divisa dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, e possui picos como o Pico das Agulhas Negras, com 2.791 metros de altitude, localizado no Parque Nacional do Itatiaia, no estado do Rio de Janeiro.

Essas serras foram colonizadas pelos portugueses no século XVI e XVII, quando começaram a explorar a região em busca de recursos naturais como o ouro e pedras preciosas, além de estabelecer fazendas e vilas nas áreas próximas. Atualmente, as Serras do Mar e da Mantiqueira apresenta diversos tipos de agricultura em suas áreas rurais. Em geral, a agricultura nestas regiões é caracterizada por propriedades rurais de pequeno e médio porte, que produzem principalmente hortaliças, frutas, leite e derivados, além de café, que é uma cultura importante destas duas regiões. A produção é em grande parte destinada ao mercado local, mas também é comercializada em outros estados brasileiros (Siqueira, 2006).

Ainda, especificamente a região da Serra da Mantiqueira, também é conhecida por sua produção de queijos artesanais, que são produzidos por pequenos produtores rurais, utilizando técnicas tradicionais de fabricação. Esses queijos são muito valorizados por sua qualidade e sabor, e são exportados para outros estados brasileiros e para o exterior. Outra atividade econômica importante na região da Mantiqueira é o turismo rural, que tem crescido muito nos últimos anos, impulsionado pela beleza natural da região, pela rica gastronomia local e pelo interesse em conhecer as tradições culturais e históricas da região (Dasilva, 2011).

A agricultura em áreas montanhosas no Brasil apresenta diversos desafios, como a topografia acidentada, a escassez de água e a necessidade de técnicas agrícolas específicas para o cultivo em solos de baixa fertilidade. Apesar desses desafios, a agricultura em áreas de montanha tem sido uma importante atividade econômica em algumas regiões do Brasil, como a Serra da Mantiqueira, Serra do Mar e Serra Geral. Nesses locais, são cultivados principalmente café, hortaliças, frutas, flores e plantas ornamentais, além de produtos agropecuários como leite, carne e ovos. Os agricultores dessas regiões costumam usar técni-

cas como a terraceamento, que consiste em construir terraços para plantar, e a captação de água da chuva, que é armazenada em açudes e usada para irrigar as plantações. No entanto, a agricultura em áreas montanhosas pode ter impactos ambientais significativos, como a erosão do solo e o desmatamento para abrir espaço para o cultivo. Para minimizar esses impactos, é importante adotar técnicas de cultivo sustentável, como a rotação de culturas, o uso de adubos orgânicos e a preservação de áreas de mata nativa para manter a biodiversidade e garantir a regulação dos recursos hídricos. Em suma, a agricultura em áreas montanhosas no Brasil é uma atividade desafiadora, mas também pode ser uma oportunidade para o desenvolvimento econômico sustentável e a preservação da cultura e tradições locais (EMBRAPA, 2023).

Agricultores X Ambientalistas

A relação entre agricultores e ambientalistas na criação de parques (nacionais, estaduais ou municipais) pode ser complexa e conflituosa e coloca a passividade do viver da montanha em questionamento, uma vez que a criação dessas áreas protegidas muitas vezes envolve a restrição ou mesmo a proibição de atividades agrícolas em determinadas áreas. Por um lado, os agricultores podem se opor à criação de parques nacionais por temerem perder suas terras e meios de subsistência, especialmente quando suas atividades agrícolas são uma fonte importante de renda e emprego em determinada região. Além disso, a criação de um parque nacional pode limitar o acesso à água e a outros recursos naturais que são essenciais para a prática da agricultura. Por outro lado, os ambientalistas argumentam que a criação de parques nacionais é essencial para proteger ecossistemas naturais ameaçados e espécies em risco de extinção, bem como para garantir a preservação de recursos naturais e a manutenção da biodiversidade.

Para lidar com esses conflitos, é importante que haja diálogo e negociação entre agricultores e ambientalistas, a fim de encontrar soluções que beneficiem ambas as partes. Isso pode incluir a definição de áreas específicas dentro do parque nacional onde a agricultura pode ser permitida ou incentivada, a oferta de programas de compensação financeira para agricultores que são afetados pela criação do parque, ou a implementação de técnicas agrícolas sustentáveis que reduzem o impacto ambiental.

Em última análise, a criação de parques nacionais pode ser uma oportunidade para a cooperação e a colaboração entre agricultores e ambientalistas, com o objetivo de proteger o meio ambiente e assegurar a subsistência e o bem-estar de comunidades rurais.

Por Que os Homens Vivem nas Montanhas?

Antes de viver, é preciso subir a montanha, e existem muitas razões pelas quais as pessoas sobem estes gigantes. Algumas podem fazê-lo por desafio pessoal, para testar seus limites físicos e mentais, superar medos e enfrentar obstáculos. Outros podem fazê-lo pela sensação de realização e satisfação que vem ao chegar ao topo. Para alguns, subir a montanha pode ser uma maneira de conectar-se com a natureza e experimentar a beleza e a calma das paisagens montanhosas. Outros também podem fazê-lo para fortalecer relacionamentos, compartilhar experiências e construir memórias afetivas duradouras. Ainda, há aqueles que sobem montanhas como uma forma de explorar culturas e tradições locais.

Por que os homens vivem nas montanhas? Há muitas razões pelas quais as pessoas optam por viver nas montanhas, para algumas pessoas, viver nas montanhas pode proporcionar uma conexão espiritual com a natureza, levando a uma maior apreciação da vida e uma maior sensação de propósito e significa-

do. Para outros, por sua beleza natural, já que as montanhas oferecem uma beleza incomparável, com paisagens panorâmicas, ar puro, que é saudável para o corpo e a mente, tranquilidade e privacidade, já que muitas áreas montanhosas são isoladas, permitindo que as pessoas vivam longe da agitação e das distrações da vida urbana. Para os homens que escolheram as regiões montanhosas, viver na montanha é um estilo de vida, sabendo que estar e viver nas montanhas é ter uma vida mais ativa e saudável, com muitas oportunidades para atividades ao ar livre, cultivando o próprio alimento e praticando esportes como caminhadas e escaladas, além de uma vida em comunidade, já que muitas cidades e vilarejos de montanha oferecem uma comunidade acolhedora e solidária. Ainda existem os que vivem nas montanhas por questões ecológicas, algumas pessoas escolhem viver nas montanhas como uma forma de proteger o meio ambiente e preservar a natureza, participando de atividades de conservação e sustentabilidade.

Os Desafios Enfrentados

O homem no campo que vive nas montanhas é geralmente definido como uma pessoa que vive e trabalha no campo, como fazendas, sítios ou comunidades agrícolas. Ainda que não haja uma definição única, na maioria das vezes está envolvido em atividades relacionadas à agricultura, pecuária, pesca ou silvicultura, e tem uma forte conexão com a terra e a natureza. Essas pessoas comumente têm um estilo de vida mais simples e tradicional, com uma fortíssima cultura comunitária e familiar. São excelentes trabalhadores com habilidades e conhecimentos especializados relacionados à produção de alimentos e cuidados com animais.

Neste contexto, é importante salientar que a vida rural nas montanhas é diversa e pode mudar bastante em diferentes partes do mesmo estado ou muni-

cípio. As condições econômicas, sociais e culturais de uma comunidade rural podem influenciar significativamente as atividades e estilo de vida do homem no campo em questão. Estes trabalhadores rurais apresentam uma grande diversidade em termos de etnia, gênero, idade, formação educacional e origem geográfica, entretanto, existem algumas características que são comuns entre eles, e uma delas é a baixa escolaridade. Muitos trabalhadores rurais possuem baixa escolaridade, o que limita suas oportunidades de trabalho e de acesso a outros recursos como financiamentos bancários aos meios rurais e auxílios governamentais.

Segundo Chamon (2016), o campo deve ser compreendido como união de territórios imateriais e territórios materiais. É a partir dessa compreensão amplificada que se trabalha a educação nas áreas rurais. A Educação do Campo afirma o direito dos povos do campo a pensar e a definir a educação a partir de seu lugar, de sua cultura e de suas necessidades (Chamon, 2016).

A mudança de concepção em torno do rural interfere, de forma direta, na concepção de educação para a área rural e para uma concepção de formação de professores que atenda às novas dimensões e princípios que formam a identidade da educação no campo. Assim, em uma síntese dessas relações, podemos delinear as características básicas entre a educação no campo e a educação rural (Caldart, 2009).

O reconhecimento do caráter específico de uma educação voltada para pessoas que vivem no campo é uma temática recente e em ascensão. O sistema capitalista hegemônico aponta para uma educação de caráter instrumental, com foco na exploração do campo e da natureza. Uma proposta contra-hegemônica de Educação do Campo deve apontar para o conhecimento e a transformação da natureza para o bem-estar do ser humano (Dias et al., 2016).

O contexto histórico-político que levou à discussão sobre a Educação no Campo no Brasil destaca-se pela luta dos movimentos sociais e sindicais,

pela garantia de direitos e pela valorização da cultura e identidade dos povos do campo. A partir dessa luta, foi possível avançar na construção de políticas públicas que buscam atender às demandas da população rural, incluindo a educação (Arroyo, 2011).

A Relação da Educação no Campo e os Povos que Vivem em Áreas de Montanha

A educação no campo desempenha um papel crucial no desenvolvimento e empoderamento das comunidades que habitam áreas de montanha. Essas regiões, muitas vezes afastadas dos centros urbanos, possuem características geográficas e culturais singulares, o que torna a educação especialmente relevante para promover o progresso socioeconômico, a preservação ambiental e a valorização das tradições culturais dessas populações.

Segundo Chamon (2016), ao transpor para o campo os modos da cidade, ao treinar os docentes nos padrões culturais da classe dominante, ao valorizar um determinado arbitrário cultural em detrimento de outras formas de cultura e conhecimento, o sistema educacional automaticamente reproduz as desigualdades sociais e exclui os povos do campo (Chamon, 2016).

As comunidades rurais em áreas montanhosas frequentemente enfrentam desafios no acesso à educação. A localização remota dessas regiões pode dificultar a infraestrutura escolar adequada, o transporte dos estudantes e a disponibilidade de recursos pedagógicos. De acordo com estudos realizados por Arroyo (2011), a falta de escolas próximas e a baixa qualidade do ensino são algumas das barreiras que limitam o acesso à educação para essas populações.

A educação desempenha um papel transformador nas comunidades rurais de montanha, proporcionando oportunidades de capacitação, conhecimento e habilidades para os moradores locais. Através da educação, essas populações

podem diversificar suas atividades econômicas, promover o empreendedorismo e aprimorar suas práticas agrícolas e pastoris de forma sustentável.

Sendo assim, a educação é um elemento vital na preservação das montanhas e dos ecossistemas associados. Por meio de programas educacionais específicos, as comunidades rurais podem ser conscientizadas sobre a importância da conservação da biodiversidade, a prevenção de desastres naturais e a adoção de práticas agrícolas e pecuárias sustentáveis. O conhecimento transmitido por meio da educação contribui para a formação de uma consciência ecológica, que estimula a coexistência harmoniosa entre o homem e o meio ambiente montanhoso (Vidal, 2018).

A educação no campo também desempenha um papel fundamental na valorização e preservação das tradições culturais das comunidades de montanha. Ao incorporar a cultura local nos currículos escolares e incentivar a transmissão de conhecimentos tradicionais, a educação contribui para fortalecer a identidade cultural e a autoestima dos moradores dessas áreas. Além disso, a valorização das tradições culturais pode estimular o turismo sustentável e proporcionar fontes adicionais de renda para essas populações.

A relação entre a educação no campo e os povos que vivem em áreas de montanha é crucial para o desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Através do acesso à educação, esses povos podem superar desafios, melhorar suas condições de vida e preservar o rico patrimônio cultural e ambiental associado às montanhas. Investimentos em educação, aliados a políticas públicas sensíveis às peculiaridades dessas regiões, são essenciais para promover a inclusão social, a resiliência e a preservação desse importante ecossistema montanhoso em benefício das gerações presentes e futuras.

Políticas Públicas para Educação no Campo e nas Montanhas

As questões educacionais em áreas rurais, incluindo áreas montanhosas, requerem abordagens específicas e políticas públicas que levem em conta as particularidades dessas comunidades. A superação dos desafios da educação no campo, igualmente em áreas montanhosas, exige um estudo cuidadoso das especificidades dessas comunidades. Investimentos em infraestrutura, formação de professores, currículos contextualizados e cultura local podem promover educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento sustentável dessas regiões. Trabalhar com as comunidades rurais para desenvolver políticas públicas inclusivas e participativas é fundamental para garantir o acesso ao conhecimento, a proteção do patrimônio cultural e ambiental e o empoderamento dos moradores no campo.

As políticas públicas para a educação no campo tomando como exemplo o PNEC¹ e o PNE², visam enfrentar os desafios e promover uma educação de qualidade e inclusiva para as comunidades rurais e de montanha. O reconhecimento das particularidades dessas regiões, o investimento em infraestrutura, formação de professores, alimentação escolar adequada, inclusão digital e o estabelecimento de metas específicas são elementos fundamentais para garantir o acesso ao conhecimento, a valorização da cultura local e a construção de um futuro mais justo e igualitário para os povos que vivem no campo do Brasil.

1 O Programa Nacional de Educação do Campo (PNEC) foi uma política implementada pelo governo federal com o objetivo de promover a educação nas áreas rurais e de montanha, reconhecendo suas especificidades culturais e sociais.

2 O Plano Nacional de Educação (PNE), importante instrumento de diretrizes e metas para a educação no Brasil como um todo, incluindo a educação no campo. Têm enfatizado a necessidade de metas específicas e ações direcionadas para a melhoria da educação em áreas rurais e montanhosas, a fim de reduzir as desigualdades educacionais e garantir o acesso ao conhecimento para todos.

Considerações Finais

A percepção da população rural sobre as montanhas é ampla e abrangente, abrangendo aspectos como geografia, cultura, economia e mitologia. Essa interação influencia suas práticas cotidianas, crenças e identidades culturais, refletidas em estratégias de subsistência e proteção ambiental. Valorizar e proteger esses ecossistemas montanhosos é fundamental para garantir a qualidade de vida e a sustentabilidade das comunidades rurais, reiterando a importância do estudo dessas relações para o entendimento da dinâmica socioambiental.

A agricultura Familiar em áreas remotas tem ganhado proeminência ao longo dos anos e, enquanto sujeito do desenvolvimento, ainda está num processo de fortalecimento e valorização, que dependem de um conjunto de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. A seriedade das políticas públicas voltadas para a agricultura familiar nas áreas montanhosas, que possuem um número considerável destes agricultores, é indiscutível. As articulações entre o Estado e a sociedade civil, devem, portanto, convergir para instrumentos de política agrícola que considerem a dinâmica de cada território. Nesse sentido, as atuais políticas públicas, sejam políticas assistencialistas, visto o histórico das regiões, com distribuição direta de renda, e que propendem principalmente à segurança alimentar; sejam políticas que de alguma forma impulsionem os agentes locais no sentido de proporcionar o aumento da competência produtiva e as elevações de renda, mantendo o homem no campo com dignidade sem alterar seu estilo de vida conservacionista e sustentável.

O fortalecimento das unidades familiares no campo depende de diversos fatores, e não pode ser concebido com políticas isoladas/independentes, é indispensável que haja integração de políticas econômicas, agrícolas e de desenvolvimento rural, para que a sustentabilidade da população no campo e montanhas seja garantida e venha a construir um futuro próspero para as demais gerações.

Referências

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santo. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciência & Trópico*, v. 34, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/cic/article/download/868/589>>. Acesso 26/07/2023

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de et al. Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores. 1996, p.12-15. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/10076/1/Maria%20Elizabeth%20Bianconcini%20Trindade%20Morato%20Pinto%20de%20Almeida.pdf>>. Acesso 26/07/2023

ANTONIO, Clésio Acilino and LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cad. CEDES*. 2007, vol.27, n.72, p. 177-195. ISSN 0101-3262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WdZJSBZV77Bf9sXMTH7LkLH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 26/07/2023.

ARAUJO, Marivânia Conceição. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalidade*, p. 98-119, 2008. Disponível em:<<https://revhosp.org/hospitalidade/article/download/155/180>>. Acesso 26/07/2023

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

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: 26/07/2023

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

AZEVEDO, Márcio Adriano; QUEIROZ, Maria Aparecida; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Escola nova, educação do campo e a política educacional: a experiência do programa escola ativa. *Roteiro*, v. 47, n. 1, p. 27, 2022. Disponível em: < <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28138/17299>> Acesso em: 26/07/2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>>. Acesso 26/07/2023

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso 26/07/2023

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988. 180p.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - DOEBEC”. Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002. Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, 1996.

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 20/10/2023

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. Educação & Sociedade, v. 38, p. 649-670, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Mf7pXW3vnZSjtxhC-C3yYfnB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 26/07/2023

CAMPOS, Luiza de Almeida da Cruz. Política Públicas de Educação para Jovens e Adultos trabalhadores do campo: uma análise a partir da oferta de EJA no Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/28706/Disserta%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3o_final_%20Luiza%20de%20Almeida%20da%20Cruz%20Campos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 26/07/2023

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação do Campo. Educação UFSM, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v41n1/1984-6444-edufsm-41-1-00183.pdf>>. Acesso 26/07/2023

CHAMON, E. M. Q. O. A educação do campo: contribuições da teoria das representações sociais. Chamon EMQO, Guareschi PA, Campos PHF. Textos e debates em representação social. Porto Alegre: ABRAPSO, p. 107-33, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18QayzzOQLDH23R1VmO-QDAf-qpKVsqnMV/view?usp=drive_link>. Acesso 26/07/2023.

CHAMON, E. M. Q. O., CHAMON, M.A (Orgs). Gestão de Organizações Públicas e Privadas. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

DASILVA, Marcio Bernardino; PINTO-DA-ROCHA, Ricardo; DESOUZA, Adriano Medeiros. História biogeográfica da Mata Atlântica: opiliões (Arachnida) como modelo para sua inferência. Biogeografia da América do Sul- Padrões e Processos (CJB Carvalho, EAB Almeida, org.). Roca, São Paulo, p. 221-238, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Marcio-Dasilva-3/publication/303162573_A_historia_biogeografica_da_Mata_Atlantica_Opiloes_Arachnida_como_modelo_para_sua_inferencia/links/588e00e6aca272fa50e096ba/A-historia-biogeografica-da-Mata-Atlantica-Opiloes-Arachnida-como-modelo-para-sua-inferencia.pdf>. Acesso 29/10/2023.

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 26/07/2023.

DOMINGOS, Silvio Duarte; DE CASTRO, Monica Rabello. Representações sociais de inovação pedagógica por professores da educação básica. Temas em Educação e Saúde, p. 98-120, 2018. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso 26/07/2023.

DURAN, Débora. Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações. 2008, p.3-4. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07052013-162230/publico/debora.pdf>>. Acesso em 26/07/2023.

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 26/07/2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2005. Disponível em: < <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/fl301questo-agraria-conflitualidade-e-territorialidade.pdf>> Acesso em 26/07/2023

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento social como categoria geográfica. Terra Livre, n. 15, p. 59-86, 2000. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/361/343>>. Acesso em 26/07/2023 FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil. 3ª Ed. RJ: Guanabara, 1987.

FERNANDES, F. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: Vida rural e mudança social. SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. (Orgs.). São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

GOMES, R. M. Ofensiva do Capital e Transformações no Mundo Rural: a resistência camponesa e a luta pela terra no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. 2004.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2022. Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf>. Acesso 27/11/2023

LEITE, S. C. Urbanização do processo escolar rural. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

MORAN, J. M. As múltiplas formas de aprender. Revista Atividades & Experiências. Julho 2005. <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagen/2506.pdf>>. Acesso em 26/07/2023.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação. In: Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação. 2005. p. 66-67.

SIQUEIRA, Eliane de. História ecológica da floresta de Araucária durante o Quaternário Tardio no setor sul da Serra da Mantiqueira: análises sedimentológicas e palinológicas na região de Monte Verde (MG). 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: < <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/44/44140/tde-21032007-145459/publico/ES.pdf>>. Acesso 29/10/2023

SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 2, n. 23, p. 144-161, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29504>>. Acesso em: 26/07/2023

SILVA, Ana Cecília Oliveira. Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. Dissertação de mestrado (Programa de PósGraduação em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13846/1/Diss%20Ana.pdf>>. Acesso em 26/07/2023

SILVA, Angela Maria, Edivaldo B. de Almeida Filho, and Sátilla Menezes Aires. “ANALISE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO RURAL E AS RUP-TURAS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.” *Revista Extensão* 6.2 (2022): 16-25. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/download/6572/4530>>. Acesso em: 26/07/2023.

SILVA, Sílvio Domingos Mendes; RODRIGUES, Denize Massimo. O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA ESCOLA PARA A SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS JOVENS RESIDENTES NA ÁREA RURAL DE MAJOR VIEIRA/SC/BRASIL. *Sobre Tudo*, v. 13, n. 1, p. 19-53, 2022. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/5019>>. Acesso em: 26/07/2023

VIDAL, Douglas Bitencourt; NOGUEIRA, Monessa Tedoldi; CAMPOS, Thuany Souza. Um caso de sucesso: metodologias que potencializam a Educação Ambiental no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 13, n. 4, p. 66-78, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/download/2544/1582>>. Acesso em: 27/11/2023

CAPÍTULO 3

ACESSO DOS JOVENS DO CAMPO AO ENSINO SUPERIOR: UMA FRONTEIRA TRANSPONÍVEL

Natánias Ribeiro de Souza

Doi: 10.48209/978-65-5417-186-3

Introdução

O alvorecer da educação do campo, fruto da luta do povo campestino, que reivindica o direito de ter uma educação de qualidade e, que seja pautada no respeito de suas especificidades, vem progredindo, porém ainda muito lentamente. Esse povo, que por muitos anos teve seus direitos negligenciados, passou a reivindicar, por meio dos movimentos sociais, políticas efetivas de planejamento e de reparação, que incluíam o fortalecimento da produção de base familiar e a garantia do direito à vida com dignidade, “[...] constituindo-se como sujeitos coletivos de direitos de novas referências de sociabilidade, em que se inclui o direito a educação”. (Hage, 2014, p. 134).

Dessa maneira, inúmeros debates foram desencadeados entorno dos direitos desses povos, a receberem uma educação que leve em conta seu espaço de vivência, as relações existentes, os saberes culturalmente constituídos. Com isso, uma nova modalidade de ensino passou a ser pensada para atender a demanda dos povos oriundos do meio rural. Essa modalidade passou a adotar

a nomenclatura educação do campo. [...] a expressão evidenciada nos textos constitucionais caracteriza o termo rural e adquire outro significado a partir 2002 com aprovação da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril; as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. (Pinheiro, 2007, p.07).

É nesse viés que a educação do campo se torna tema de debate de maneira sistemática, no intuito de estabelecer uma proposta educacional que seja condizente com o ideário de vida dos diversos grupos que residem no meio rural. Acerca disso, Arroyo (2017, p. 08) afirmou que [...] são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas sociais, resistindo à segregação e exigindo direitos. Inclusive o direito a escola, à universidade.

Objetivo geral desse artigo será de conhecer a política pública educacional ofertada aos jovens camponeses. Buscará Identificar as possíveis causas que cerceiam a entrada dos jovens camponeses nas universidades. Se encarregará também de verificar se a formação recebida pelos jovens qualifica-os para entrada na universidade. Além de averiguar se a falta de formação superior tem gerado impactos na sociedade camponesa.

O estudo foi desenvolvido no Assentamento Boa Esperança, município de Breu Branco, estado do Pará. Valeu-se do método de estudo de caso, método esse, que segundo Ventura (2007, p. 284) “visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”. O estudo em questão, trata-se de uma pesquisa participante que para Peruzzo (2017, p.163) “a pesquisa participante consiste numa investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigado”.

Para tanto, se valeu do método descritivo e da análise quanti-qualitativa. Englobou levantamento bibliográfico e documental, além de pesquisa de

campo. O público alvo da pesquisa são os jovens camponeses residentes neste assentamento concluintes do ensino médio e que não deram continuidade nos estudos a nível superior. Será empregado entrevistas com roteiro, como instrumento de coleta de dados.

O artigo está estruturado em dois capítulos: O primeiro capítulo se chama “Os entraves ao acesso dos jovens na educação escolar universitária”. O segundo capítulo; “A formação básica dos jovens do campo e seu ingresso nas universidades”.

Os capítulos trazem para o campo do debate problemáticas que envolvem a oferta da educação aos jovens camponeses. De modo geral, as hipóteses que norteiam a pesquisa estão fundamentadas, teoricamente, em pesquisadores que estudam a temática e que, por este motivo, nortearam nossas reflexões, com destaque para Hage (2008, 2011, 2014); Cury (2008); Vidal (2022); Santos (2005); Arroyo (2007, 2017); Carmo e Prazeres (2015).

Os Entraves ao acesso dos Jovens na Educação Escolar Universitária

Na trajetória da educação brasileira vários processos de mudanças que acompanham os momentos históricos interferiram diretamente na consolidação de um modelo educacional pelo fato de a política educacional brasileira está vinculada a política de governo, que continuamente se alternaram. Vale observar que “[...] A educação está sempre em evidência na agenda governamental como estratégia fundamental, seja em relação ao aspecto econômico ou como indutora do desenvolvimento e no combate às desigualdades sociais (Carmo e Prazeres, 2015, p.534). Essa descontinuidade acabou por acentuar as diferenças de classes na sociedade brasileira.

Estabelecida uma política de promoção do ensino superior se buscou criar mecanismo de seleção para aqueles que pretendiam ingressar na modalidade,

tais métodos de seleção também se constituem objeto de debates ao longo desse processo. Por um longo período no Brasil, o modelo de seleção para ingressar no ensino superior adotado pelas instituições públicas e privadas foi o vestibular. Tal processo era rigoroso sendo necessários uma gama exorbitante de preparo para que os candidatos alcançassem êxito. Essa rigurosidade tornava o vestibular excludente e elitista, devido as exigências em torno dessa seleção. (Vidal *et al.*, 2022, p. 122).

Com processo de universalização do ensino superior resultante de constantes investimentos realizados pelo governo federal primeiramente em infraestrutura, com a criação de novos polos universitários, principalmente em regiões consideradas periféricas, houve um aumento na oferta de mais vagas, além da diversificação de cursos. Isso permitiu que mais pessoas tivessem a possibilidade de ingressar na universidade. “Esse período coincide com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República, com um projeto para o ensino superior que diferia do anterior ao apostar na democratização do acesso, inclusão social e diminuição da elitização que marcava os assentos das universidades federais” (Fonseca, 2018 *apud*, Vidal *et al.*, 2022, p. 123).

Nessa ótica Vidal *et al.*, (2022 p.123), argumenta que em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tratava-se de uma avaliação anual da aprendizagem de participação individual e voluntária, apresentando um caráter transdisciplinar. Nesse momento tinha como principal função averiguar a aquisição de competências e habilidades adquiridas ao fim da formação básica e oferecia parâmetros para prosseguimento dos estudos ou para ingressar no mundo do trabalho.

O ENEM, que no primeiro momento foi criado com a finalidade de verificação das aprendizagens, mudou com o passar do tempo ganhando novas funções. Esse exame atualmente é o principal mecanismo de seleção para ingresso em cursos de graduação em escolas públicas e particulares. “O Exame Nacional

do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.” (Brasil, 2023).

Entende-se que a política de universalização do ensino superior tem passado por processos de formulação tornando o acesso da população mais abrangente e igualitário, à medida que a mobilização social e política cobrara mais diretos. Com isto, estes foram sendo incorporados ao modelo existente.

Quanto a estrutura da política de oferta do ensino superior Vidal *et al.*, (2022, p. 125), afirma que;

Um novo arcabouço jurídico-legal se consubstanciou por meio de um conjunto de políticas inclusivas, entre as quais merecem destaque: a) a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) em 2001 e sua ampliação em 2010; b) o Programa Universidade para Todos (Pro uni) criado em 2005; c) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007 e d) a Lei das Cotas, em 2012.

Como referenciado a promoção do ensino superior tem buscado a reparação dos direitos que historicamente foi negligenciado neste país, porém universalização da educação superior ainda se constituem um desafio, principalmente no que se refere ao acesso e permanência as instituições de ensino.

Nesse universo populacional que pretende ingressar no ensino superior temos os jovens camponeses, em especial os jovens residentes no Assentamento Boa Esperança, Município de Breu Branco, estado do Pará, público alvo dessa pesquisa. Tais jovens são concluintes do ensino médio, porém não deram continuidade nos estudos. O artigo em questão busca descrever o perfil desses jovens e os desafios vivenciados quanto à possibilidade ingressar no ensino superior. Assim temos a seguinte definição

Entende-se por: populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombo-

las, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Brasil, 2010).

São inúmeros os desafios vivenciados pelos jovens para poderem dar continuidade nos estudos a nível superior, no espaço rural esses desafios são ainda maiores. Trata-se de uma população vulnerável que ainda não tem condições dignas de vida, principalmente com relação as condições socioeconômicas. “Mediante os dados, ainda se faz necessário refletir sobre as reais dificuldades que os alunos enfrentam para concluir o ensino médio e ingressar na universidade” (Santos *et al.*, 2017, p. 09).

Para alguns jovens participantes da pesquisa declinar da tentativa de ingressar no ensino superior se dá pelo motivo de não terem condições de custearem as despesas com os estudos, como podemos constatar na fala a seguir;

Sempre tive vontade de entrar na faculdade, meu desejo era estudar matemática e quem sabe até ser professor de matemática, era minha paixão, mas a realidade de que é pobre é bem diferente. Não sei se ainda tem condição hoje tá mais difícil. (Participante nº 01).

Os participantes ouvidos pela pesquisa na maioria apontaram que por falta de recursos financeiros não ingressam na universidade. Segundo os mesmos, independentemente de ser pública ou particular, para ingressar na universidade é preciso ter suporte econômico, pois entende que o custo é muito grande, seja com estadia, seja com a aquisição de matérias etc.

Esse fator é destacado por Cury (2008, p.217), que afirma que as camadas de menor poder aquisitivo [...] são vítimas de uma renitente e injusta distribuição de renda. Daí que situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas de fora da escola, acabam por reforçar situações de precariedade no interior dela.

Ao analisar esta situação Cury (2008, p.217) apresenta dados sobre Programa de Promoção de Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PRE-

AL) de 2001, no qual apontava o seguinte

Os 10% mais ricos das pessoas de 25 anos de idade possuem entre 5 e 8 anos a mais de escolaridade que os 30% mais pobres.

Em quase todos os países para os quais se dispõe de dados, o fato de viver em zonas rurais agrava as desigualdades educacionais.

A disparidade no desempenho dos alunos reflete as desigualdades no acesso a uma educação de qualidade.

Certos grupos étnicos e raciais são particularmente desfavorecidos.

Mesmo diante dessa situação vivenciada pelos jovens do Assentamento Boa esperança, um número significativo acredita que o ensino é de grande importância para suas vidas. Dizem terem pretensões de cursar uma faculdade ou mesmo ingressar em cursos técnicos. Como podemos averiguar no seguinte relato

Eu ainda tenho esperança de cursar uma faculdade, eu sei que não é fácil, mas temos de acreditar que vamos conseguir, não sei se morando aqui ou não, as vezes penso em ir para um lugar mas desenvolvido para trabalhar e ter condições de realizar meu sonho que é ser enfermeira. (Participante nº 08).

A educação para esses jovens representa a esperança de ter melhores expectativas de vida, sabem que estão diante de um mundo cada vez mais exigente principalmente relacionado ao mundo do trabalho, nos diferentes setores

Todavia, apesar da luta da classe trabalhadora ter contribuído para a ampliação desse nível de educação e, conseqüentemente, sua inserção na universidade, uma análise mais crítica e radical nos permite compreender que tal crescimento decorreu articuladamente às demandas e às contradições próprias do modo de produção capitalista. (Ramos et al., 2017, p.170).

Os entrevistados foram questionados sobre o fato de residirem no campo se apresenta uma questão de impossibilidades de prosseguirem nos estudos. Segundo os participantes, para quem mora no campo é difícil estudar. Entre as dificuldades apresentada está o deslocamento que é feito, isso por que na localidade é ofertado o ensino fundamental menor, que as demais modalidades

são ofertados em outros locais até mesmo na cidade como é o caso do ensino médio.

Essa realidade é explicitada na fala do seguinte participante;

Eu gosto de morar aqui, mas para estudar é uma luta, o ensino médio que concluir na cidade não foi fácil, ter de ir todo dia é muito cansativo, e no caso de fazer faculdade teria de morar na cidade, por que não tem como morar aqui e estudar longe. Sei que tem gente daqui que está estudando fora, mas e sempre assim, tem que deixar os parentes a casa e correr atrás dos objetivos. (Participante nº 08)

Essas diferentes realidades do meio rural é analisada por Ponte (2004), visto que a expansão da modernidade atinge os espaços rurais com intensidades desiguais, onde regiões rurais que estão localizadas mais próximas do urbano vão ter uma maior modernização do que aquelas que estão mais distantes, enquanto outras praticamente não são alteradas. “Há diferentes realidades rurais, uma vez que além de basearem-se nas modificações globais, também se baseiam em elementos locais, o que os obriga a se adaptarem-se a certos fatores para a sobrevivência”. (Ponte, 2004, p. 21).

Com relação a estes aspectos Hage (2011, p.03), salienta que o território amazônico é caracterizado por ter uma população diversificada “habitando um elevado número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles, que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e não dispor de serviços essenciais e direitos básicos, sobretudo no campo.

Nesse aspecto, temos a fala do participante que explicita os desafios vivenciados pelos jovens do campo; que diz o seguinte

Não sei afirmar se por morar no campo tive menos chance de ir para faculdade, mas tem alguns estudos que aqui não tem participar, sempre tive vontade fazer cursos de informática para aprender mexer em computador eu sei que isso é importante para que estuda. (Participante nº 04).

Essa falta de estrutura afeta de forma significativa as aprendizagens dos sujeitos camponeses, que ficam à margem das condições sociais adequadas de ensino-aprendizagem, sem acesso a inúmeros recursos e informações disponibilizadas com os avanços das tecnologias. Em muitas localidades falta ainda recursos básicos como energia elétrica, rede de telefonia, rede de internet, entre outros recursos que poderiam auxiliar no acesso ao ensino dessa população.

Nessa ótica, Carmo e Prazeres (2015, p. 538), evidenciam que é preciso um olhar diferenciado do Estado para a realidade da população amazônica. Afirmam que é necessário políticas educacionais que atendam as demandas regionais existentes, populacionais, geográficas e culturais.

A Formação Básica dos Jovens do Campo e seu Ingresso nas Universidades

É evidente que a política de ensino superior no Brasil ainda é uma política em construção, que vem passando por transformações significativas no intuito de efetivar a universalização desse seguimento frente a grande demanda observada, pois no Brasil uma pequena parcela dos jovens que conclui o ensino médio dão continuidade nos estudos. “Desta forma, o país convive com a oferta pública e a privada, sendo que a primeira predomina na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a segunda no ensino superior, detendo em 2019, 75,8% do total de matrículas (Inep, 2019). (Vidal et al., 2022, p.122).

Quanto a esse fator podemos observar o seguinte;

Eu sei que tem hoje muita oportunidade de ir para faculdade, mais do que no tempo dos meus pais, aqui na cidade mesmo tem polo de universidade particular, se nós tivéssemos condições de pagar eu ia entrar em um curso, desses que só estuda nos fins de semana, igual tem aqui gente que está estudando. (Participante nº 03).

A realidade explicitada deixa claro, que quando se trata do ensino superior o estado ainda não atende à demanda das classes minoritárias da sociedade

brasileira. Observa-se que grande parte do público que chega ao nível superior está vinculado ao ensino privado. “Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições”. (Cury, 2008 p.2010).

Fica evidente as discontinuidades das políticas de ensino superior, estando sobre a égide das ações de governo. Sendo assim, as diretrizes educacionais nesse seguimento podem sofrer alterações significativas, reconfigurando constantemente o cenário observado.

Segundo Santos (2005, p. 07), o estado tem procurado reduzir seu compromisso político com as universidades, o que tem provocado prejuízos irreparáveis, uma vez que o Estado tem convertido o ensino superior em um bem público que não é exclusivamente assegurado pelo Estado, consequentemente a universidade pública tem enfrentado uma série crises institucionais.

As discontinuidades das políticas de ensino superior, acontece em virtude das ações de governo. Sendo assim, as diretrizes educacionais nesse seguimento podem sofrer alterações significativas reconfigurando constantemente o cenário observado, marcado por avanços e retrocessos.

O ensino superior no Brasil apresenta uma faceta excludente para os grupos que estão na fronteira das condições socioeconômicas adequadas. No Brasil historicamente o ensino superior procurou atender os anseios das classes com maior poder aquisitivo, pois, tanto o ensino público como o ensino privado apresentam modelos de seleção que favorecem estes grupos. “Sendo o acesso de jovens de baixa renda a exceção, especialmente nas instituições de ensino superior federais ou estaduais, consideradas com melhores padrões de qualidade, aprofundando as desigualdades associadas ao nível socioeconômico”. (Vidal et al., 2022, p.122).

Quando questionados sobre a participação no ENEM, obtivemos informações como as seguintes;

Conheço o ENEM, e já participei da prova, da vez que fiz não me sair bem, eu acho que não estava preparado, tinha coisa lá que nunca vi na escola, aí minha participação não foi boa, teria que ter estudado mais, aqui a gente não tem essa condição, até por que o melhor meio de estudar e pela internet aqui não tem né. (Participante nº 05).

Esse processo histórico de elitização do ensino continua perpetuando, no caso das populações camponesas, o entrave relacionado à questão da qualidade do ensino ofertado, pois a melhoria da qualidade do ensino público no campo ainda é um desafio a ser superado para que um número maior de jovens camponeses possa ingressar na formação superior. Isso por que os processos de seleção e classificação em curso no país exige uma gama de conhecimento e preparo que o ensino básico público ainda não tem condições de ofertar.

Nessa perspectiva, Cury (2008, p 214) argumenta que a trajetória da educação superior no Brasil é marcada pelas desigualdades na oferta e na qualidade do ensino. Isto se reflete nos indicadores sobre a quantidade de indivíduos que tem condições de ingressar nas universidades. Além disso, para o mesmo o estado de pobreza, a localização é também determinante na privação dos indivíduos ao direito de escolarização.

O processo desafiador pelo qual passa a população camponesa para adquirir escolarização pode ser evidenciado na seguinte fala

Os desafios foram muitos sim, aqui quando comecei ir para escola não tinha nem estrada, era uns arrastão no meio da mata feito por madeireiro, no inverno ficava tudo enlameado, lá na escola era só uma sala todos ficavam juntos, os grandes e os pequenos, as vezes faltava merenda, as vezes a professora faltava e tinha de voltar para casa. O ensino médio também não foi nada fácil, andar essa distância toda até o Brejo, todo dia, as vezes chegava muito cansado e com fome, também ainda tinha vez que o ônibus que atolava, teve vez que eu cheguei aqui em casa, já quase meia noite (participante nº 10).

Essa situação explicitada evidencia os desafios vivenciados pelas classes populares, das quais, pode-se destacar a população camponesa, que trilha uma história de luta pelos direitos formalmente constituídos de maneira mais

dramática. Nos últimos anos a política de educação do campo tem passado por profundas mudanças, principalmente pelo entendimento de que a população do campo possuem especificidades que devem ser levadas em consideração quando se pensa em uma política educacional.

No contexto amazônico, os desafios ainda persistem. É bem verdade que essa região tem suas particulares, entraves que ainda não foram superados. Temos a realidade dos municípios amazônicos, sem estrutura, poucos recursos e geralmente com uma área territorial extensa, como é o caso do município de Breu Branco.

Nessas condições fica difícil manter uma estrutura adequada que atenda a demanda das populações camponesas, que no caso desse município compreende uma grande quantidade de vilas, povoados, áreas de assentamento, áreas quilombolas e ribeirinhas “[...] ficando expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos e muito menos a permanência desses sujeitos no campo [...]”. (Hage, 2014, p.142).

A juventude camponesa fica prejudicada pela falta de condições e estruturas, que ainda não contempla as escolas do campo, provocando uma série de prejuízos na aprendizagem e na continuidade da vida escolar.

Tal situação é destacada na fala a seguir;

Eu participei do ENEM quando estava no terceiro ano, eu não tive muito preparo para fazer a prova, estudei em casa mesmo com os livros que tinha do ensino médio, da aqui eu fui o único que fiz a prova, fui bem, respondi a prova toda e fiz a redação, tirei uma boa nota, concorri pelo processo de seleção para universidade. Ai, fui selecionado para estudar sistema agroflorestal, só que desisti, o curso era na cidade de Castanhal, ai não tinha condições de eu ir sozinho para lá, e mesmo as condições financeiras não permitiram também. (Participante nº 07).

Fica evidente que muitos dos jovens camponeses se sobressaem na busca por conhecimento, superam as adversidades existentes e conseguem galgar seus objetivos e expectativas de vida. O insucesso desses jovens quanto in-

gressar no ensino superior é fruto de uma série de fatores socioeconômicos e governamental. Os jovens do campo aspiram viver dias melhores, são imbuídos de sonhos e expectativa de vida, mas para estes ainda é necessário romper as fronteiras existentes. “Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política”. (Arroyo, 2007, p.160)

Uma questão bastante debatida é a qualidade da educação ofertada a população campestre, assim como o grau de aprendizagem adquirido. Observa-se que o nível de escolaridade recebida no campo está distante da escolaridade das pessoas da cidade.

Nesse sentido Hage (2008, p.01), relata que [...] a realidade da educação do campo expressa grandes fragilidades tanto em relação à oferta quanto à qualidade [...]. Do ponto de vista estrutural a educação do campo precisa de mais investimentos, pois na Amazônia ainda se vive a realidade das escolas improvisadas com mobiliários precário com turmas multissérie e praticamente sem nenhum recurso tecnológico.

Existe a falsa percepção de que o ensino no campo tem uma qualidade próxima do ensino da cidade. Essa percepção se dá em razão dos alunos do campo adquirirem o mínimo de escolarização: leitura, escrita e domínio de cálculos, porém quando submetidos a níveis elevados de conhecimentos, como: provas seletivas, concursos e até mesmo o ENEM. O rendimento dos alunos do campo é baixo, sobressaindo poucos indivíduos. “Dados do IBGE-PNAD de 2005 e 2006 indicam em relação à população de 15 anos ou mais do campo, a taxa de analfabetismo é de 24,1%; escolaridade média de 4,3 anos; e percentual da população com menos de 4 anos de estudo em torno de 46%. (Hage, 2008, p.01).

Fica evidente a urgência na melhoria da oferta e qualidade da educação dos jovens campestres, o ensino precisa cumprir seu papel na vida desses, permitindo melhoria e transformação da realidade vivenciada. “As políticas, para

que sejam inclusivas e alcancem maiores êxitos, devem ser constituídas partindo da heterogeneidade populacional, principalmente, na Amazônia” (Carmo e Prazeres, 2015, p.540).

Considerações Finais

É urgente, principalmente no contexto amazônico, que seja desenvolvido políticas públicas, na área educacional sem perder de vista os aspectos sociais e econômicos do público-alvo. Políticas que sejam elaboradas com a participação das comunidades locais, respeitando a cultura, os saberes e o potencial de aproveitamento dos recursos de forma sustentável e com responsabilidade. Que de fato, “o governo que detém o poder busque reduzir as habituais contradições - que podem ser questionáveis - por meio das políticas sociais, principalmente para combater as desigualdades sociais”. (Carmo e Prazeres, 2015, p. 532).

Desponta o alvorecer de novos tempos, mediado pelo uso da tecnologia, que a cada dia está mais presente no campo com novas técnicas de produção e uso de produtos e equipamentos inovadores é possível avançarmos bastante, é bem verdade, porém, que todo esse aparato ainda não está a serviço da população campesina. No contexto amazônico, ainda se perpetua o isolamento, falta de acesso a rede de comunicação e precariedade dos serviços básicos de atendimento. Os amazônicas ainda lutam pelo direito de ter atendimento educacional, escolas estruturadas com um currículo que respeite e valorize os saberes e cultura local.

O desafio ainda é maior quando se trata do ensino superior. É de conhecimento que poucas pessoas das classes populares ingressam no ensino superior público, porém quando referido as classes populares que residem no campo esse índice é crítico. Isso se dar em virtude das condições financeiras, pois se nota que esses jovens não dispõem do preparo exigido frente aos processos seletivos, como o ENEM algo constatado por esse estudo.

O que os impede de cursar o ensino superior são as condições econômicas de manter os custos de transporte, estadia, materiais de estudo e alimentação. Pois, geralmente os cursos são ofertados em polos distantes do município de sua residência.

Ao fim dessa breve discussão, algumas impressões foram impactantes, concernente aos jovens e desejo de continuar seus estudos, impedidos pelo fator socioeconômico, dos direitos que ainda não se materializaram na vida dessas pessoas. Assim, fica a certeza de que é necessário continuar os debates sobre a educação dos povos do campo. Explicitando que é indispensável “[...] um pensar e agir autêntico e sinalizador de paradigmas emancipatórios de educação e desenvolvimento territorial para a Amazônia”. (Hage, 2011 p. 17).

Referências

ARROYO, Miguel González. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Disponível em < <https://books.google.com.br> Acesso em 02 de junho de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, **Exame Nacional do Ensino Médio**. Disponível em < Portal. mec. Gov.br. > Acesso em 25 de maio de 2023.

_____, Ministério da Educação, **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**.

CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. **Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições**. RBPAE - v. 31, n. 3, p. 531 - 543 set./dez. 2015. Disponível em <<https://scholar.google.com>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Escolar, A Exclusão e Seus Destinatários**. Educação em Revista Belo Horizonte n. 48 p. 205-222 dez. 2008 Disponível em < <https://www.scielo.br> Acesso em 11 de fevereiro de 2023.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior**, Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 1, p.133-150. Abril de 2014. Disponível em <<http://www.reveduc.ufsca.ufscar.br>> Acesso em 11 de fevereiro de 2023.

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

_____, Salomão Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. 2008.

PERUZZO, C. M. K. (2017). **Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação** 1 Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XXIII, 3, 2017 Universidad de Colima, México Disponível em <[https:// www.redalyc.org/articulo](https://www.redalyc.org/articulo)> .

RAMOS, A. de J.; TURMENA, L.; NASCIMENTO, Z. M. de A. **Inclusão dos jovens do campo no ensino superior: limites e possibilidades** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 3 , p. 167 -189, dez. 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Educação, sociedade e cultura, nº 23, 2005.

SANTOS, Lindinalva Vicente de Almeida; CARVALHO, Maria do Socorro de, et al. **A Educação do Campo e os Entraves que os Jovens da Zona Rural Enfrentam para Concluir o Ensino Médio e Ingressar no Ensino Superior**. VI Congresso Nacional de educação- CONEDU 2021, Disponível em < <http://www.conedu.com.br> >. Acesso em 11 de fevereiro de 2023.

PONTE; Karina Furini da; **(Re) Pensando o Conceito do Rural**. Revista NERA - ano 7, n . 4 – janeiro/julho de 2004.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. 2007.

VENTURA; Magda Maria, **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Rev SOCERJ. 2007;20(5):383-386 setembro/outubro.

VIDAL; Eloisa Maia, COSTA; Anderson Gonçalves , OLIVEIRA; Ana Gardennya Linard Sírío. ESTRELA; Eliana Nunes. **Mobilizando Jovens para o Ensino Superior: O Caso do Ceará, Brasil.** Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2022, 15(1).

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO DO CAMPO E TECNOLOGIAS DIGITAIS – UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Ana Paula de Oliveira

Emerson Augusto de Medeiros

Doi: 10.48209/978-65-5417-186-4

Introdução

Refletir sobre a Educação do Campo nos faz compreender a importância dessa educação para os povos camponeses, que pertence a uma política pública educacional para que os sujeitos dessa realidade possam ter acesso a uma educação que esteja presente nas suas comunidades. Essa modalidade educativa surge por meio da organização de movimentos sociais na intenção de lutar e reivindicar pelo direito de estudar no campo. É por meio das lutas dos povos do campo que se buscou construir uma educação direcionada ao campesinato (Castaman; Viera; Radke, 2018).

Embora tenha ocorrido avanços na educação do campo para assegurar às comunidades rurais o acesso à educação na própria localidade, as escolas do campo ainda apontam problemas vinculados a escolarização como: a precariedade quanto à infraestrutura das escolas; a falta de professores; a necessidade de profissionais qualificados residentes no campo, entre outros.

Pensar nesses problemas diante de uma pandemia colocou em evidência outros desafios aos sujeitos do campo, que precisaram se adaptar a uma nova modalidade de ensino considerando o uso das tecnologias digitais para continuidade dos processos educativos. Vimos que, com o surgimento inesperado de um novo vírus (COVID-19), o uso das tecnologias digitais intensificou-se no campo buscando atender o contexto da educação remota. Nessa perspectiva, entendemos a necessidade de destacar as complexidades que envolvem o uso dessas tecnologias e problemáticas que transparecem inerentes ao seu uso que vão desde o básico acesso à internet até a necessidade prática para trabalhar com aplicativos diversos e com comandos tecnológicos não tão simples.

A partir dessa realidade, decidimos pela escolha dessa temática justificando o desejo de conhecer o que se tem produzido sobre a Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais. Construimos esta pesquisa com o propósito de inventariar a produção acadêmica na pós-graduação brasileira, mais precisamente as produções dissertativas e doutorais que discorrem sobre o tema (Educação e Tecnologias Digitais). Desse modo, o objetivo geral deste estudo é mapear a produção do conhecimento acerca da Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais. Para tanto, demarcamos os seguintes objetivos específicos: (i.) evidenciar a distribuição dos trabalhos dissertativos e doutorais por áreas do conhecimento, Regiões, Estados e anos; e (ii.) caracterizar a distribuição das produções acadêmicas por universidade, temáticas, sexo dos pesquisadores e modalidades de estudo.

Lembramos também que o interesse em inventariar os estudos produzidos e publicados com ênfase na Educação do Campo e tecnologias digitais deu-se em virtude de a temática pertencer ao trabalho de dissertação de mestrado da autora principal do texto, que se encontra em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino da associação ampla entre a Universidade do Estu-

dado do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN).

O estudo aqui proposto consiste, portanto, na construção de um levantamento bibliográfico, no qual realizamos um mapeamento da produção acadêmica acerca da temática consultando as pesquisas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse tipo de estudo, associado à pesquisa estado do conhecimento, permite realizar um balanço de um determinado tema em uma área temática, no que toca à produção do conhecimento existente. Nessa perspectiva, partilhamos do entendimento de Romanowsky e Ens (2006, p. 40) que nos sinalizam que tal modalidade de pesquisa é importante pois “[...] pode conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas”.

Para este estudo, em termos metodológicos, utilizamos dos descritores “Educação do Campo” AND “Pandemia”; “Educação do Campo” AND “Ensino Remoto”; “Educação do Campo” AND “Tecnologias Digitais”; “Escola do Campo” AND “Tecnologias” e “Tecnologias” AND “Educação do Campo”, sem recorte temporal, bem como sem filtros nas buscas. Dessa forma, foram localizadas 92 pesquisas, entre teses e dissertações.

Traçada esta breve introdução, organizamos o restante do texto em mais quatro seções. Na primeira seção, dialogamos, sucintamente, a respeito da Educação do Campo e das tecnologias digitais. Na segunda seção, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na terceira seção, nos detemos à análise das produções inventariadas. Por último, nas considerações finais, erguemos reflexões sobre os principais aspectos apreendidos com a construção do estudo.

Educação do Campo e Tecnologias Digitais

Um dos fatores importantes quando dialogamos sobre a Educação do Campo é que ela se remete a um conceito novo no cenário educacional brasileiro, visto que há três décadas era conhecida como Educação Rural. Essa modalidade educativa surgiu por meio da organização de movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na intenção de romper com a reprodução no campo, de modelos educacionais urbanos.

Dessa forma, os movimentos sociais perceberam a necessidade urgente de pensar a educação nos espaços campestres por outra perspectiva, validando o campo e seus sujeitos como centrais nos processos educativos (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023). Para Caldart (2012, p. 259), 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”.

No percurso de uma luta social organizada, os povos do campo viveram muitos desafios até o momento de ser mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que realçou a educação nos espaços rurais na afirmação de uma educação com suas características próprias, a circunscrevendo não só como movimento educacional, mas também como modalidade educativa (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

No contexto da pandemia causada pela COVID-19 foi implementado na Educação do Campo, tal como em todo o Brasil, o ensino remoto utilizando as tecnologias digitais como ferramenta principal. Diante de um cenário atípico afloraram-se novos desafios relacionados à Educação do Campo. Considerando a inserção das tecnologias digitais, nos deparamos com vários embates que se iniciam desde a infraestrutura no espaço escolar até a qualificação profissional

e o acesso à internet. Nessa direção, Ferreira e Santos (2021, p. 2) relatam:

O sistema educacional não estava preparado para enfrentar uma pandemia, não apenas na questão voltada à saúde, mas também no acesso ao ensino. Muitas escolas e seus alunos, principalmente nas zonas rurais, não possuem acesso à internet ou falta-lhe equipamento tecnológico para utilizá-lo. Tendo em vista que professores não tinham conhecimento do que eram aulas remotas, faltando-lhes, assim, uma qualificação, pois na grande maioria não utilizava recursos tecnológicos para ministrar suas aulas.

É fato que as escolas deveriam acompanhar o desenvolvimento social para poder suprir suas carências no processo de ensino-aprendizagem, porém, ela demora, muitas vezes, a se adaptar às mudanças. Nesse contexto, podemos perceber, por exemplo, a ausência de recursos tecnológicos na maioria das escolas, especialmente as escolas no campo. É importante que a identidade da sociedade do campo e da escola sejam preservadas com as mudanças tecnológicas. Assim, entendemos que as tecnologias digitais necessitam contribuir para os processos de ensinar-aprender com os sujeitos do campo (Pizzol; Santinello; Alvaristo, 2020).

Procedimentos Metodológicos do Estudo

Neste estudo, objetivamos, conforme salientamos em momento anterior, mapear a produção do conhecimento acerca da Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Por se tratar de um levantamento bibliográfico, este estudo apresenta caráter bibliográfico por trabalhar com textos levando em consideração os materiais já elaborados (Gil, 2002).

Com relação aos procedimentos metodológicos, realizamos com base em três etapas. Inicialmente, definimos a base de dados para a pesquisa. Conforme Viera e Maciel (2007), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES se estabelece como uma fonte de pesquisa abrangente, bem como um dispositivo relevante de divulgação do conhecimento científico brasileiro. Nesse viés, considerando o objeto da investigação, demarcamos a referida base.

Realizado esse procedimento, definimos os descritores para produção dos dados, quais sejam: “Educação do Campo” AND “Pandemia”; “Educação do Campo” AND “Ensino Remoto”; “Educação do Campo” AND “Tecnologias Digitais”; “Escola do Campo” AND “Tecnologias” e “Tecnologias” AND “Educação do Campo”. Os descritores seguiram padrões da perspectiva booleana, não definimos um período ou recorte de tempo para a pesquisa, fazendo assim, uma busca de todos os registros da plataforma referentes aos descritores selecionados. Com isso, conseguimos encontrar 08 trabalhos no primeiro descritor, 01 no segundo descritor, 14 no terceiro descritor, 13 no quarto e 56 no quinto descritor, totalizando 92 trabalhos analisados.

Justificamos que a opção por considerar esse quantitativo de descritores na base de dados (o catálogo) se deu em razão da escassez de produções acadêmicas envolvendo o tema Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais, pois, observou-se que na medida que pesquisávamos sobre o tema um número reduzido de trabalhos se apresentava. Nesse contexto, Ferreira, Santos e Meneses (2019) afirmam que a Educação do Campo é timidamente tratada e não muito explorada no âmbito das pesquisas, necessitando de aprofundamento no meio acadêmico que ainda pouco têm trabalhado esse tema.

Com os trabalhos selecionados, partimos para o terceiro momento do estudo que correspondeu à produção dos dados. Nesse momento, elaboramos uma planilha no Excel, com oito eixos para análise, são eles: nome dos autores, temáticas investigadas, modalidade do estudo (dissertação ou tese), Região e Estado em que foram produzidas as pesquisas, programa de pós-graduação, ano de publicação das produções acadêmicas e universidade a que pertencem os estudos.

Após produzirmos os dados, organizamos os achados em sete gráficos e uma tabela. Os achados nos permitiram apresentar considerações, em termos de análise, sobre a distribuição das produções acadêmicas por ano, Regiões e Estados da federação, o quantitativo de estudos por modalidade e universida-

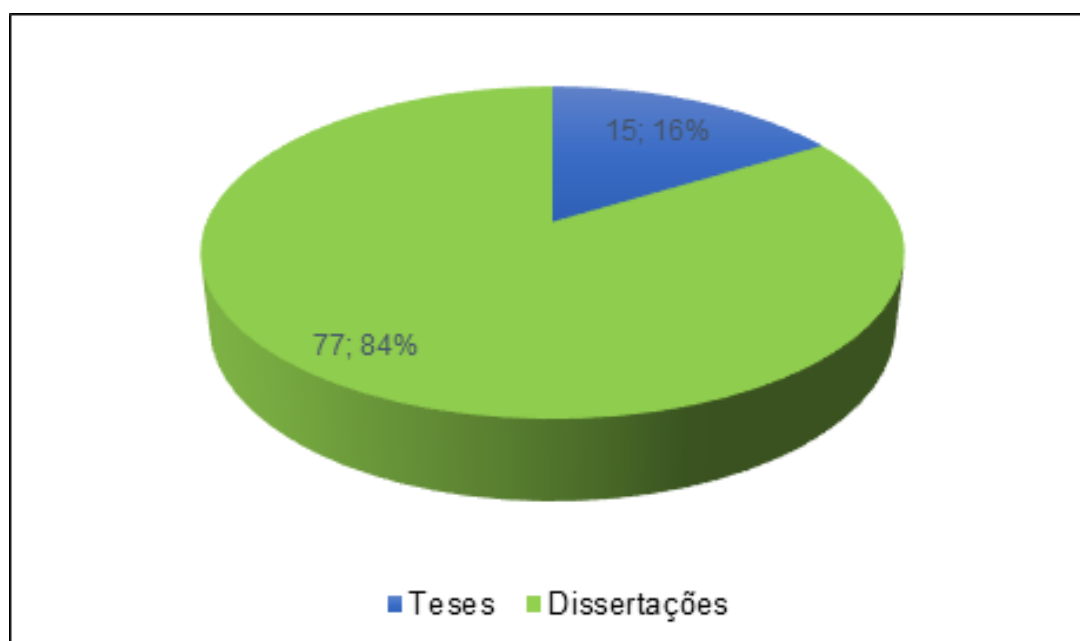
de, as temáticas presentes nas teses e dissertações, bem como as áreas de conhecimentos dos programas de pós-graduação e o sexo dos pesquisadores dos estudos. Pontificamos que a pesquisa foi realizada durante os meses de junho e julho do ano de 2023.

Entendemos que realizar um levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica sobre a Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais foi necessário, haja vista que não há, conforme visualizamos, muitas pesquisas com ênfase no tema. Na sequência, detalharemos os dados construídos na investigação.

Educação do Campo no Contexto das Tecnologias Digitais – a produção do conhecimento

Como primeiro aspecto para a análise, apresentamos o quantitativo de estudos por modalidade – teses e dissertações. Vejamos o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Quantitativo de Teses e Dissertações sobre Educação do Campo no contexto das Tecnologias Digitais



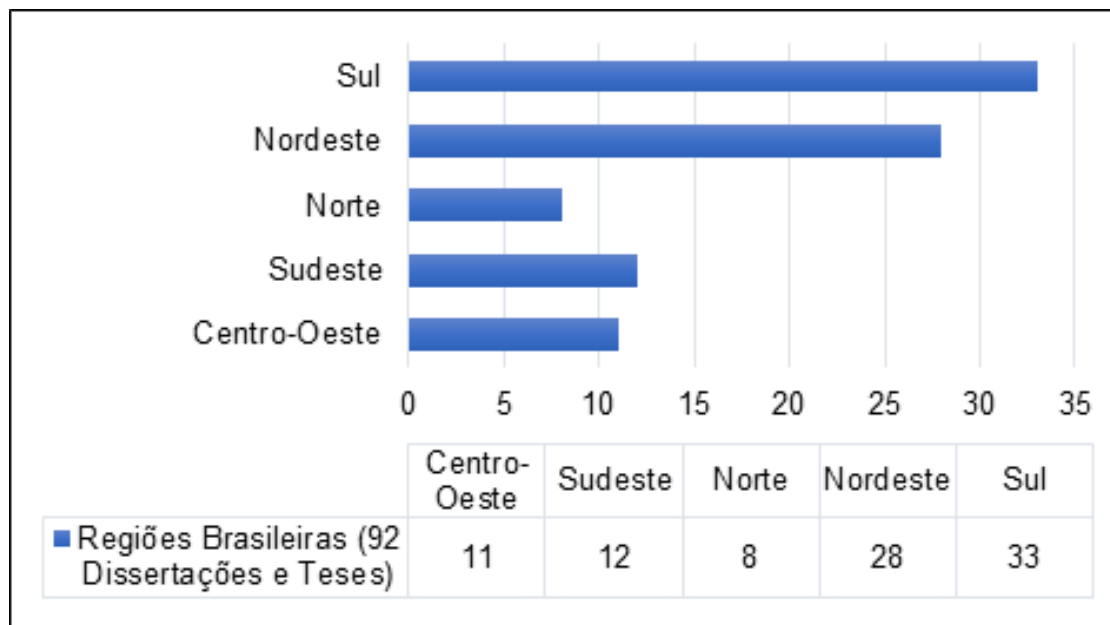
Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Mediante a inventariação das 92 produções acadêmicas, observamos que nosso estudo é constituído, na maioria, por dissertações de mestrado, somando 77 estudos, que correspondem a um percentual de 77,84%. Enquanto isso, foi possível encontrar o número 15 teses de doutorado, que corresponde a 15,16%. Neste sentido, percebemos a necessidade de mais trabalhos doutorais que versam acerca do tema, entendendo a demanda acerca de um maior aprofundamento e reflexão, que poderão gerar conhecimentos para a área.

A Educação do Campo surgiu no Brasil entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, com o fortalecimento de movimentos sociais e a luta por uma educação mais contextualizada para as áreas rurais (Caldart, 2012). O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) teve um papel importante no financiamento e expansão da Educação do Campo no país. Por ser considerada uma modalidade educativa em desenvolvimento, é possível que o número de teses tenha um crescimento ao longo dos anos, é necessário considerar ainda que o tempo para a escrita de uma tese é o dobro da escrita de dissertação, o que também corrobora para uma diferença entre os números.

Na continuidade da análise dos trabalhos selecionados, julgamos importante apresentar sua distribuição por regiões brasileiras, para visualizar onde estão concentradas as discussões sobre o nosso objeto de estudo. O gráfico 2 apresenta a realidade encontrada:

Gráfico 2 - Distribuição das Produções Acadêmicas por Região Brasileira



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

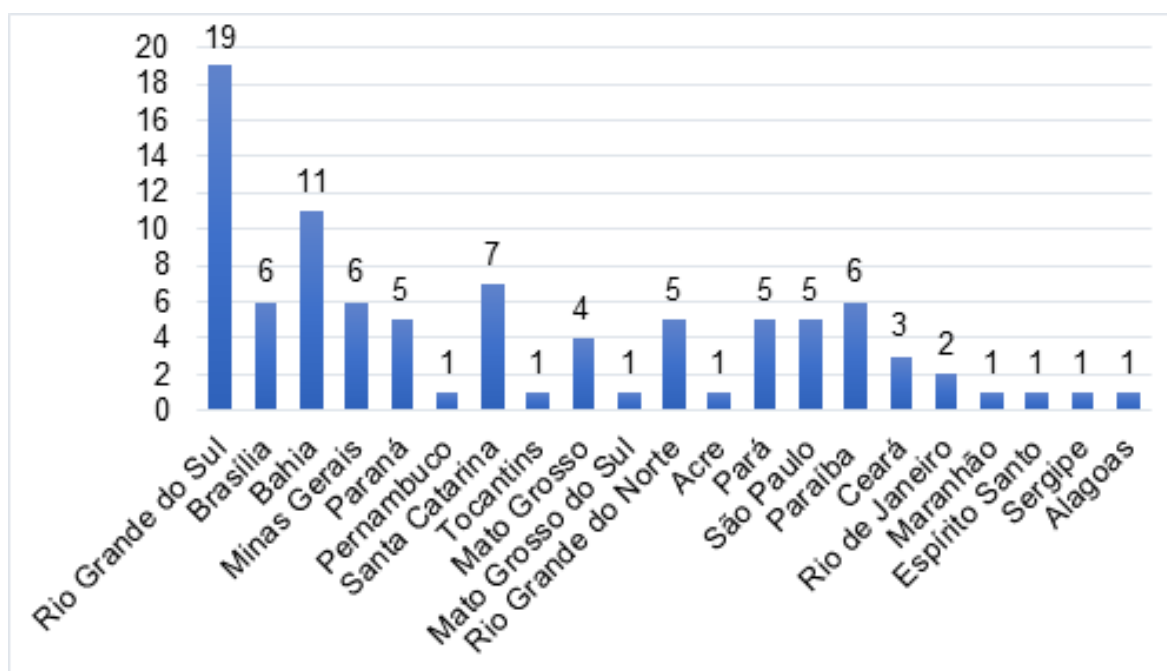
Na distribuição das produções por região brasileira, notamos que o maior número de produções se concentra na Região Sul. Nesse contorno territorial, encontramos 33 produções acadêmicas – 29 dissertações e 4 teses. Segundo Fonseca e Santos (2022), a Região Sul é uma das regiões que concentra um elevado número de programas de pós-graduação no Brasil, o que justifica a grande acumulação de trabalhos. Seguida da Região Sul, apareceu a Região Nordeste. Nela, inventariamos 28 estudos – 24 dissertações e quatro teses. A região Sudeste emergiu na sequência com 12 trabalhos (9 dissertações e 3 teses), apesar de possuir a maior concentração de programas de pós-graduação no país. Na Região Norte foram encontrados 8 trabalhos, sendo 8 dissertações e nenhuma tese. Por fim, a Região Centro-Oeste apresentou 11 trabalhos, 7 dissertações e 4 teses.

Com as informações expostas no gráfico 2, podemos perceber que há uma predominância das pesquisas nas regiões Sul e Nordeste, que juntas abarcam 61 do total de 92 trabalhos selecionados em nosso levantamento bibliográfico. Na nossa opinião, os dados alertam para a necessidade da expansão de

pesquisas na pós-graduação nas Regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste acerca da temática. As três regiões juntas não possuem o quantitativo de estudos encontrados na Região Sul.

No contínuo da análise, no próximo momento, arrolamos sobre a distribuição das produções acadêmicas por Estado. O Gráfico 3 detalha nossos achados.

Gráfico 3 - Distribuição das Teses e Dissertações por Estado Federativo



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Identificamos que o Estado do Rio Grande do Sul possui o maior número de produções que abordam a temática Educação do Campo e tecnologias digitais. Ele detém 19 estudos – 16 dissertações e 3 teses, o que conversa com o gráfico dois, tendo em vista que o Estado pertence a Região Sul. Em sequência, vemos o Estado da Bahia com 11 produções acadêmicas. Pertencendo à Região Sul, Santa Catarina se encontrou com 7 trabalhos. Os demais números variam entre 5, 4, 6, 2, 3 e 1. O Distrito Federal (representado pela capital do Brasil, no caso Brasília), Minas Gerais e Paraíba apresentam o número de 6 trabalhos, cada um. Paraná, Rio Grande do Norte, Pará e São Paulo mostraram o núme-

ro de 5 trabalhos. o Mato Grosso apresentou 4 trabalhos, o Ceará destacou 3 trabalhos e o Rio de Janeiro apresentou 2 pesquisas. Os estados de Pernambuco, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Acre, Maranhão, Espírito Santo, Sergipe e Alagoas apresentaram um trabalho, cada um. Os estados que não aparecem no gráfico, e que não apresentaram trabalhos foram: Amazonas, Goiás, Piauí, Rondônia e Roraima, o que demarca a necessidade de pesquisas nesses espaços.

Após analisarmos a distribuição das produções por Estado, na Tabela 1 detalhamos a distribuição dos estudos pelas instituições de educação superior. Observemos:

Tabela 1 – Distribuição das Produções por Instituição de Educação Superior

INSTITUIÇÕES	QUANTIDADE
Universidade da Fronteira do Sul	01
Universidade de Brasília	06
Universidade Federal da Bahia	05
Universidade Federal do Rio Grande	02
Universidade Federal de Minas Gerais	02
Universidade Tuiuti do Paraná	02
Universidade Federal Rural de Pernambuco	01
Universidade Federal de Santa Catarina	03
Universidade La Salle	02
Universidade Federal do Tocantins	01
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	02
Universidade do Estado de Mato Grosso	01
Universidade Federal da Grande Dourados	01
Universidade Federal de Mato Grosso	02

Universidade Federal Rural do Semi-Árido	02
Universidade Federal do Acre	01
Universidade Federal do Pará	04
Universidade Federal de Juiz de Fora	01
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	01
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	02
Universidade Regional de Blumenau	01
Universidade Federal de Santa Maria	04
Universidade Estadual de Londrina	01
Universidade Estadual de Montes Claros	01
Universidade do Estado do Rio Grande do Sul	01
Universidade Federal de Lavras	01
Universidade Federal do Pampa	03
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	01
Universidade do Estado da Bahia	05
Universidade Federal de São Carlos	01
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	01
Universidade Federal do Ceará	01
Universidade do Estado de Santa Catarina	02
Universidade Estadual do Ceará	02
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará	01
Instituição de Ensino: Centro Universitário Internacional	01
Universidade Federal do Sul da Bahia	01
Universidade Estadual da Paraíba	05
Universidade de Santa Cruz do Sul	01

Universidade Federal da Paraíba	01
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	02
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	01
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	01
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	01
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	03
Universidade Rural do Rio de Janeiro	01
Universidade Federal do Maranhão	01
Universidade Cruzeiro do Sul	01
Universidade Federal do Paraná	01
Universidade Federal de Sergipe	01
Universidade Federal de Alagoas	01
Universidade Federal do Espírito Santo	01
TOTAL	92

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

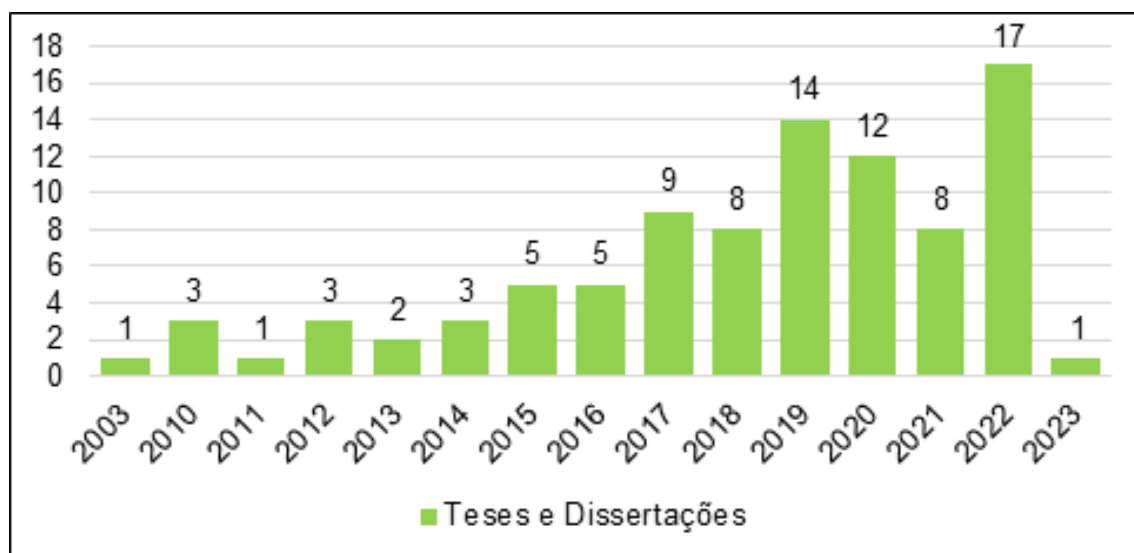
Na tabela 1 sobre a distribuição dos estudos pelas instituições de educação superior, salientamos que 53 pesquisas foram realizadas por universidades federais, 24 em universidades estaduais e apenas 9 em instituições privadas. Já os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram responsáveis por 6 estudos sobre a temática. Dessa forma, ao observarmos a tabela, percebemos que as universidades públicas são responsáveis pela maior parte das pesquisas.

Esse fato é justificável porque as pesquisas em universidades públicas no Brasil são mais prevalentes ao longo do tempo, no que toca à pesquisa. Além

disso, a tradição acadêmica (nela se encontra a maior parte dos programas de pós-graduação), a infraestrutura adequada, a autonomia acadêmica, as colaborações internacionais e a responsabilidade social que essas universidades assumem têm contribuído para sua reputação de excelência em pesquisa. Embora as universidades privadas também realizem pesquisas importantes, as universidades públicas têm sido líderes nesse campo, buscando atender às necessidades da sociedade e contribuir para o desenvolvimento do país em diversas áreas científicas (Araújo; Fortunato; Medeiros, 2021).

Prosseguindo com a explanação dos dados, no Gráfico 4 detalhamos a distribuição dos estudos dissertativos e doutorais por ano de publicação.

Gráfico 4 - Distribuição das Teses e Dissertações por Ano



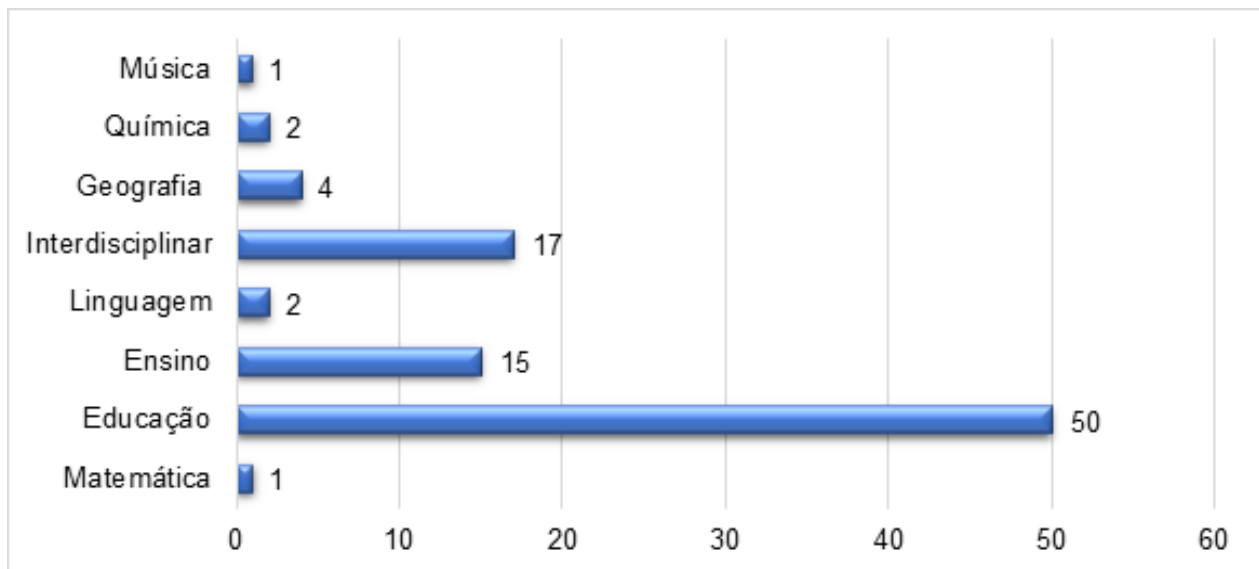
Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Em relação ao ano das publicações, rememoramos que não houve um filtro na janela temporal desta pesquisa, portanto, o primeiro trabalho que apareceu com a temática em questão, considerando a base de dados da pesquisa, foi o ano de 2003. Além disso, a pesquisa foi feita entre os meses de junho a julho de 2023, sendo assim, é importante considerar que após este período outras publicações podem ter sido feitas as quais não estão sendo contabilizadas neste trabalho.

Ao visualizarmos o gráfico notamos uma onda crescente e decrescente de 2003 a 2015, na qual há uma variável de 1 a 17 trabalhos por ano. Em 2003 apenas 1 trabalho foi publicado, após este período não houve publicações nos anos de 2004 a 2009. As publicações ressurgem em 2010, com 3 trabalhos, em seguida ocorre uma decrescente com apenas 1 trabalho em 2011. Este número voltou a subir em 2012, com a publicação de 3 trabalhos, mas novamente no ano seguinte, há uma diminuição – 2 trabalhos. Está oscilação continua, já que em 2014 o número sobe novamente com a publicação de 3 trabalhos. Em 2015 o número salta para 5 e permanece em 2016. No ano de 2017, há novamente um salto positivo, que totaliza 9 publicações, mas em 2018 este número volta a cair, com o total de 8 trabalhos. Até então, 2019 fica em segundo lugar no maior número de publicações, com 14 trabalhos, caindo em 2020 para 12 trabalhos publicados, a queda é mais drástica ainda em 2021, com a publicação de 8 trabalhos. Em 2022, as publicações voltaram a aumentar e totalizaram o número de 17 publicações, sendo o ano com mais publicações, até então. No ano desta pesquisa, 2023, temos a publicação de um trabalho.

Outro aspecto analisado sobre as produções que compõem nossa investigação corresponde às áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação em que as pesquisas foram realizadas. O gráfico 5 textualiza nossos registros.

Gráfico 5 – Áreas de Conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em que as Dissertações e Teses foram desenvolvidas



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

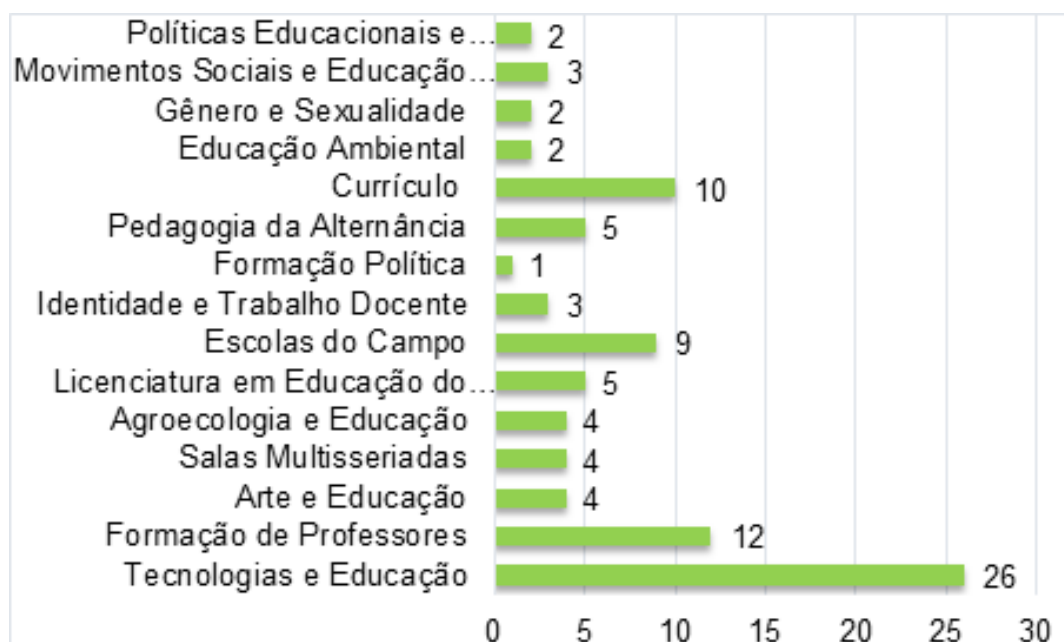
Os resultados expressos no gráfico 5 mostram que a área de educação ganha destaque com o número de 50 trabalhos publicados. Com isso, podemos observar que a área de conhecimento em que se situam os programas de pós-graduação em que as pesquisas foram realizadas é a Educação. Sendo assim, os estudos são mais voltados ao conhecimento na área educacional, permitindo que os estudantes desenvolvam pesquisas, reflexões teóricas e práticas sobre a dimensão educacional relaciona às tecnologias digitais. O gráfico se mostra coerente ao pensarmos a Educação do Campo como modalidade educativa tendo como centro os processos educativos, em diferentes âmbitos nos contextos escolares e não escolares (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023), enfoque da pesquisa educacional.

A área Interdisciplinar também ganhou destaque com o número de 17 publicações, área que não está distante da Educação. Esse número mostra a ampliação do debate da Educação do Campo para além da pesquisa educacional. Em terceiro lugar, emergiu a área do Ensino com 15 publicações, uma área que também conversa e caminha com a Educação e a área Interdisciplinar, porém, com foco mais central para as questões relativos ao ensinar-aprender.

Registradas as áreas que abrangem um maior número de trabalho, evidenciamos as áreas onde há um número de trabalhos com menor quantidade (1 a 4 publicações). Notamos um afunilamento nas áreas de conhecimento, no sentido de partirem de uma grande área, para áreas mais centralizadas e disciplinares, como geografia, música, química, etc. As áreas com menos trabalhos são as de Música e Matemática, ambas têm um total de 1 publicação (cada uma). Química e Linguagem têm 2 publicações, cada área, enquanto a Geografia evidenciou 4 publicações. Notamos que a área de Educação é hegemônica no que toca às publicações, porém, vimos que outras áreas como a Interdisciplinar, a Química e a Geografia, por exemplo, têm atentado para a inclusão do tema Educação do Campo e tecnologias digitais, enquanto pesquisa.

No contínuo da análise, nossa pesquisa se preocupou em caracterizar as temáticas abordadas nos estudos dissertativos e doutorais. Observemos:

Gráfico 6 – Temáticas das Dissertações e Teses sobre Educação do Campo e Tecnologias Digitais



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ao todo, foram encontradas 15 temáticas, com números de publicações que variam de 1 a 26 trabalhos. A temática que mais apresentou publicações

foi “Tecnologias e Educação”. De fato, a temática ‘tecnologia’ está em ascensão devido a muitos fatores, sendo um deles, a pandemia. Com a chegada do isolamento social ficou ainda mais evidente o quanto a tecnologia foi e é importante em nossas atividades diárias, inclusive na área de Educação.

A temática que ficou em segundo lugar em relação ao número de publicações é “Formação de professores”, com 12 publicações, e em terceiro, “Currículo”, com 10 publicações. A motivação para isso pode ser encontrada nas discussões em sala de aula, tendo em vista que muito têm se falado em relação a formação crítica e reflexiva de professores para o uso das tecnologias digitais, bem como do currículo.

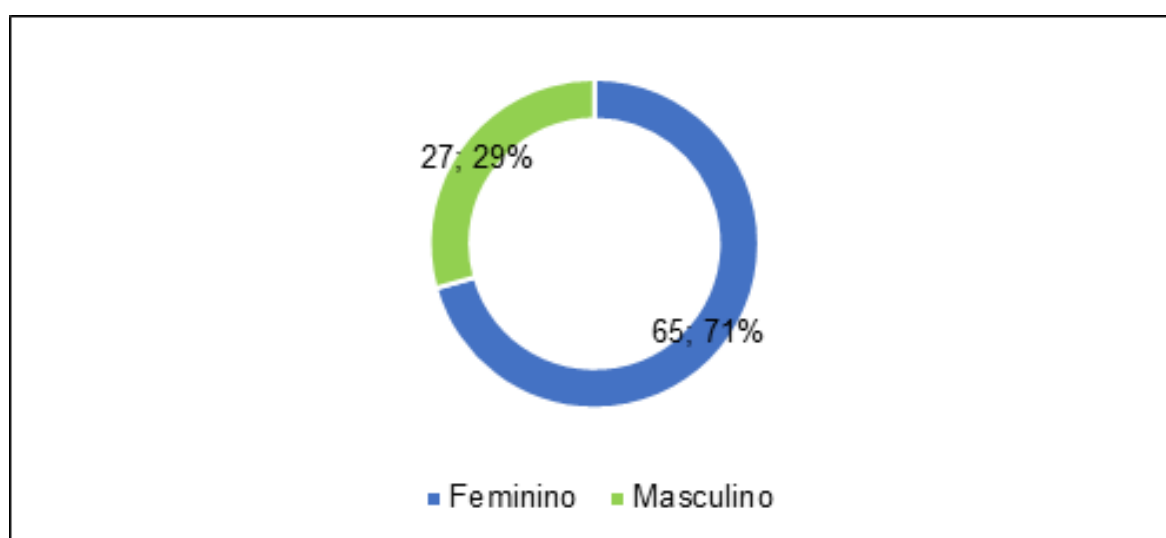
As publicações com a temática “Escola do Campo” também se destacaram, com o total de 9 publicações. A Educação do Campo e a escola do campo são conceitos intimamente relacionados que visam aprimorar a educação nas áreas rurais. A Educação do Campo abrange uma perspectiva mais ampla, defendendo uma educação contextualizada e adequada às particularidades das comunidades rurais, incluindo o respeito à cultura local, os saberes tradicionais e a valorização da agricultura familiar. Por outro lado, a escola do campo refere-se especificamente às instituições de ensino que se reportem às populações do campo, com o objetivo de proporcionar uma educação que atenda às necessidades específicas dessas comunidades (Caldart, 2009).

As demais temáticas têm números que vão de 1 a 5 publicações. “Pedagogia da Alternância” e “Licenciatura em Educação do Campo” apresentaram 5 publicações, cada temática. As temáticas “Agroecologia e Educação”, “Salas multisseriadas” e “Arte e Educação”, apresentaram 4 publicações, cada uma. Os “Movimentos sociais e educação do campo” e “Identidade e trabalho docente” contaram com 3 publicações, cada temática. Também emergiram as temáticas “Políticas Educacionais e Tecnologias”, “Gênero e Sexualidade” e “Educação Ambiental” que apresentaram 2 trabalhos publicados, cada uma delas. Por fim, “Formação Política” apareceu com 1 trabalho publicado.

As temáticas mais específicas e direcionadas apresentaram um número baixo de publicações. Entendemos que isso reflete o pouco debate dessas temáticas nos espaços educativos na Educação Superior, pois os temas Educação Ambiental e Gênero e Sexualidade tiveram um número reduzido de estudos.

No último momento da análise, apresentamos no gráfico 7 o quantitativo de trabalhos, considerando o sexo dos pesquisadores. Vejamos:

Gráfico 7 – Sexo dos Pesquisadores das Teses e Dissertações sobre Educação do Campo e Tecnologias Digitais



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ressaltamos que para analisar esse aspecto consideramos o nome dos autores nos estudos. Além disso, este gráfico é importante a título de informação, mas os interesses individuais em relação à pesquisa sobre Educação do Campo não podem ser generalizadas por sexo, pois são influenciadas por diversos fatores sociais, culturais e pessoais.

O gráfico 7, informou que as mulheres realizaram, em maior quantidade, as pesquisas sobre Educação do Campo e Tecnologias digitais, totalizando 65,71%. Os homens são responsáveis por 27,29% das publicações desenvolvidas. Há uma diferença de 38,42% entre as pesquisadoras e os pesquisadores. Compreendemos que as experiências pessoais, o contexto cultural e social, as

motivações individuais e a representatividade na área de Educação, constituída em maior parcela por mulheres, podem desempenhar um papel importante na escolha de pesquisa. Entendemos que é fundamental promover igualdade de oportunidades e diversidade em todas as áreas de estudo e pesquisa, independentemente do sexo.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo central mapear a produção do conhecimento acerca da Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais, buscando analisar as produções acadêmicas de acordo com aspectos especiais, por exemplo: os anos de publicações dos trabalhos, as regiões, os estados, as temáticas investigadas, entre outras. Foram analisados 92 estudos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Como conclusão, aludimos que o número de dissertações é superior ao número de teses. A Região Sul desponta como o espaço em que há mais estudos disponíveis, sendo seguida pela Região Nordeste. O Estado do Rio Grande do Sul é hegemônico na produção de pesquisas. Dentre as temáticas mais pesquisadas está a Formação de Professores o Currículo e a Educação do Campo interligada às tecnologias em si. As teses e dissertações foram produzidas em programas de pós-graduação da área de Educação, porém, há o desenvolvimento de trabalhos em outras áreas como as áreas Interdisciplinar, Ensino, Química e Geografia.

Por fim, desejamos que o presente estudo possa somar ao debate acerca da Educação do Campo e das tecnologias digitais. Nosso esforço acadêmico visou agregar ao conjunto de pesquisadores que se preocupam e se dedicam ao tema.

Referências

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan; MEDEIROS, Emerson Augusto de. UNIVERSIDADE-FORMAÇÃO-PESQUISA: UM MANIFESTO SOBRE O QUE ESTÁ EM DEBATE. *Imagens da Educação*, v.11, n.2, p. 19-39, abr/jun., 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; VIERA, Josimar de Aparecido; RADKE, Cristiane Longaray. O contexto atual da educação do campo: o que dizem as pesquisas realizadas. *Criar Educação*, Criciúma, v. 7, nº1, jan/jul 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Silvana Feitosa; SANTOS, Alex Gabriel Marques dos. Dificuldades e Desafios Durante o Ensino Remoto na Pandemia: um estudo com professores do Município de Queimadas – PB. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, v. 207. n. 9, 2021.

FERREIRA, Cinthia Sousa; SANTOS, Arlete Ramos dos; MENEZES, Janaina de Oliveira. Educação do campo: perspectivas quanto as concepções, práticas e políticas. *Seminário Gepráxis*, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v.7, n.7, p. 3488-3501, maio, 2019.

FONSECA, Karla Helena Ladeira; SANTOS, Silvana Cláudia dos. Presença das Tecnologias Digitais na Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estado do conhecimento. **Boletim GEPEM**, [S. l.], n. 80, p. 82–99, 2022. DOI: 10.4322/gepem.2022.045. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/653>. Acesso em: 19 jul. 2023.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Educação do campo como movimento educacional e modalidade educativa: notas a partir de paulo freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v.27, 2023.

PIZZOL, Andrieli Dal; SANTINELLO, Jamile; ALVARISTO, Eliziane de Fátima. USO DAS TECNOLOGIAS EDUCATIVAS EM ESCOLAS DO CAMPO. *Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil*, v.10, n.2, p. 239-254, jul./dez. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

VIERA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Fonte investigadora em educação: registros do banco de teses da CAPES. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 353-367, maio/ago. 2007.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA SABS: SABERES LOCAL E TÉCNICO-CIENTÍFICO NA CARACTERIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO SOLO E DA ÁGUA EM ÁREA DE BARRAGEM SUBTERRÂNEA

Maria José Zaroni

Maria Sonia Lopes da Silva

Manoel Batista de Oliveira Neto

Flavio Adriano Marques

Alessandra Monteiro Salviano

Doi: 10.48209/978-65-5417-186-5

Introdução

As condições climáticas de aridez do Semiárido brasileiro com os recorrentes períodos de estiagem impactam diretamente no acesso à água para satisfazer as necessidades básicas de consumo humano, animal e para a produção de alimentos das famílias. Nesse contexto, as tecnologias sociais hídricas de captação de água da chuva têm contribuído para o melhor convívio das famílias agricultoras com as adversidades climáticas da região. Destaca-se entre o conjunto de tecnologias existentes a Barragem Subterrânea (BS), pela sua boa adoção pelas famílias agricultoras, por sua eficiência, baixo custo, simplicidade,

rapidez e praticidade de construção. Estudos têm demonstrado que a eficiência das BSs na captação e armazenamento da água da chuva depende do conhecimento técnico para a seleção, construção, avaliação da aptidão local e para o manejo do solo e gestão da água (Lima et al., 2013; Silva et al., 2021). Contudo, no caso específico das pesquisas com barragem subterrânea, a participação das famílias agricultoras na construção de práticas de uso e manejo do solo e da água, bem como nas metodologias de avaliação, contribui significativamente para aumentar a resiliência socioecológica de seus sistemas agrícolas em relação aos eventos climáticos extremos. O desenvolvimento de pesquisas com as famílias agricultoras e técnicos locais do Semiárido do Nordeste brasileiro constitui estratégia de interação com os saberes populares, visando à construção social de conhecimentos associados ao manejo da BS. Nesse sentido, acreditando na metodologia do aprender fazendo, do conhecer por experiência própria através de ações contínuas de construção, reflexão, interação e aprendizado, a Embrapa Solos UEP Recife e parceiros vêm desenvolvendo suas pesquisas com captação e estocagem da água de chuva, desde 2007, visando a construir sinergias entre os saberes técnico-científico e o camponês para a apropriação de conhecimentos e práticas contextualizadas à realidade das comunidades rurais do Semiárido. Neste trabalho, buscou-se desenvolver a metodologia SABS para identificar, caracterizar e avaliar periodicamente o solo e a água em áreas de barragem subterrânea com as famílias agricultoras e os técnicos locais do Semiárido do Nordeste brasileiro visando à maior eficiência in situ na captação, armazenamento e usos múltiplos da água de chuva.

Metodologia

A metodologia SABS foi construída a partir do conhecimento técnico-científico e do saber local das famílias que possuem BS em seus agroecossistemas localizados nos municípios de Solânea, PB (BS1), Serra Talhada, PE

(BS2), Santana do Ipanema, AL (BS3) e Canudos, BA (BS4), do Semiárido nordestino. O trabalho foi desenvolvido por meio de ações de uma rede socio-técnica composta pelas famílias, técnicos de assistência técnica e extensão rural (ATER), agentes de desenvolvimento rural sustentável (ADRS) e pesquisadores, de forma a facilitar a formação de capacidades locais, buscando exercitar sempre a construção do conhecimento coletivo, sistematização, comunicação, pesquisa-ação e experimentação. A metodologia SABS está centrada no desenvolvimento “para e com” as comunidades, ou seja, todo o processo desde a identificação da necessidade da metodologia até a sua concepção foi praticado com envolvimento direto dos grupos sociais interessados na sua construção. Para a identificação e caracterização do solo e da água dentro da lógica das famílias utilizou-se algumas ferramentas do Diagnóstico Rural Participativo (DRP) (VERDEJO, 2006), tais como a caminhada transversal, observação participante, diálogos semiestruturados e a construção de mapas dos agroecossistemas. Em virtude da área de abrangência da BS possuir diversos ambientes com diferentes classes de solos e diferentes aptidões agrícolas, a coleta de amostras de solos foi compartimentada em quatro partes: i) Área de acumulação (AC); ii) Área mediana (AM); iii) Encosta à esquerda (EE); iv) Encosta à direita (ED). A identificação e a caracterização do solo e da água na lógica das famílias foram realizadas por meio de um sistema de cores, visando a realizar a avaliação qualitativa dos atributos morfológicos do solo e atributos da água, construídos a partir das ferramentas do DRP e norteadas conforme Santos et al. (2015). Nessa metodologia, foram utilizadas as cores de semáforos de trânsito, como balizador para cada atributo identificado e caracterizado. O sistema de cores classifica cada atributo em três níveis, que variam numa escala de 1 a 5, onde de 1 a 2, corresponde ao nível de baixa qualidade, 3 a 4, média qualidade e 5 corresponde ao nível de alta qualidade. O uso do sistema de cores foi baseado em Altieri (2013). Os atributos e indicadores foram construídos com a comu-

nidade e sistematizados, constituindo base para a avaliação. Cada atributo do solo e da água recebeu pontuação numérica conforme níveis da escala estabelecidos. Na lógica do conhecimento técnico, as coletas de amostras de solo para a sua identificação e caracterização foram realizadas levando em consideração a compartimentação da área das barragens subterrâneas, e seguindo os procedimentos de Santos et al. (2015) para coleta das amostras. A coleta de amostras de solo nas áreas AC e AM foi realizada com o auxílio de uma enxada em duas profundidades, de 0 a 20 cm e de 20 a 40 cm. Nas encostas, estes exames foram feitos através de observações em barrancos ou em mini trincheiras abertas durante o trabalho. Após a identificação dos solos no campo, foi realizada a coleta de amostras compostas de solos e posteriormente enviadas ao laboratório para determinações dos atributos físicos (composição granulométrica e densidade do solo) e químicos [pH, complexo sortivo, condutividade elétrica (CE), soma de bases (S), capacidade de troca de cátions (T) e porcentagem de sódio trocável (PST)]. As determinações analíticas seguiram recomendações do Manual de Métodos de Análises de Solos da Embrapa (Teixeira, et al., 2017). As amostras de água foram coletadas e em seguida levadas ao laboratório para determinação dos parâmetros físico-químicos: pH, CE, dureza total, sódio, potássio, cloreto, sulfato, carbonato e bicarbonato. Após a análise das amostras, calculou-se o valor da Razão de Adsorção de Sódio (RAS) e a água foi classificada em relação à sua qualidade para fins de irrigação segundo critérios estabelecidos por Richards (1954), que se baseia na CE como indicadora do risco de salinização do solo e na RAS como indicadora do perigo de sodicidade do solo.

Resultados e Discussão

As notas atribuídas pelas famílias aos indicadores textura e fertilidade do solo (Figura 1A), retrataram os resultados laboratoriais, de que os solos das BSs estudadas apresentam texturas que variam de arenosa (BS1, B2 e B3) à

argilosa (BS4) e fertilidade de média à alta, o que é confirmado na Figura 1B, com os valores obtidos para a S e T. Observando ainda, percebe-se claramente a diferença nas características dos solos da BS4 para as demais BSs, com aumento de argila em profundidade, presença de estrutura definida e fertilidade alta. Na avaliação de campo pelas famílias, os solos foram classificados como Solos Arenosos para as BS1, BS2 e BS3, e de Solo Argiloso para a BS4, correspondendo na classificação realizada, a partir dos resultados analíticos, a Neossolos Flúvicos e Vertissolo Háplico, respectivamente.

Figura 1. Identificação, caracterização e avaliação do solo e da água realizada no campo por atores locais (A); resultados da avaliação analítica dos solos (B).

Quanto à salinidade e sodicidade do solo, verifica-se também compatibilidade entre as avaliações qualitativa e quantitativa. As famílias não identificaram presença de sais e sódio no solo, o que é confirmado nos resultados da CE e PST. Os valores obtidos em laboratório para a CE no extrato da pasta de saturação do solo variaram de 0,4 dS m⁻¹ a 1,6 dS m⁻¹, denotando ausência de acumulação significativa de sais solúveis. Já os valores de PST oscilaram entre 0,2 e 4,4, o que permite classificar os solos como não-sódicos (PST<7%). No que diz respeito à qualidade da água, as quatro BSs foram enquadradas na cor turva (não transparente) e quanto ao sabor, receberam notas entre 3 e 4, que corresponde à água salobra. A classificação das águas dos poços, a partir dos resultados analíticos foi C2S2 (média salinidade e média sodicidade) para a BS1, C1S2 (baixa salinidade e média sodicidade) para BS3 e C1S1 (baixos teores de sais e de sódio) para BS4.

Conclusões

- A metodologia SABS se mostrou eficiente na construção horizontal do conhecimento sobre a identificação e avaliação do solo e da água a partir da interação entre os saberes populares e o conhecimento técnico-científico.
- A metodologia SABS promove a inclusão socioproductiva das famílias agricultoras por contribuir com a gestão técnica-ecológica do núcleo familiar, diminuindo a vulnerabilidade às intempéries climáticas do Semiárido
- A metodologia SABS consubstancia tomadas de decisões para criação de políticas públicas com base na compreensão da realidade e do pensamento local que estimula as dinâmicas sociais, ambientais, econômicas e culturais existentes nas comunidades agrícolas do Semiárido.

Agradecimentos

Às agricultoras e agricultores que com seus sabores e saberes estão transformando a fome e a miséria em estratégias para solidificação de espaços de muita luta e resistência. Aos parceiros técnicos locais, pelo aprendizado e construção de afetos. Aos órgãos de fomento, principalmente, governos estaduais (secretarias), pelo financiamento da pesquisa.

Referências

ALTIERI, M. A. 2013. Construyendo resiliencia socioecológica en agroecosistemas: algunas consideraciones conceptuales y metodológicas. En Agroecología y resiliencia socioecológica: adaptándose al cambio climático (Nicholls CI, Ríos LA, Altieri MA, eds). Proyecto REDAGRES. Medellín, Colombia, 94-104 pp.

LIMA, A. de O.; DIAS, N. da S.; FERREIRA NETO, M.; SANTOS, J. E. J. dos; REGO, P. R. de A.; LIMA-FILHO, F. P. Barragens subterrâneas no Semiárido brasileiro: análise histórica e metodologias de construção. Revista Irriga, Botucatu, v. 18, n. 2, p. 200-211, 2013 (Nota Técnica).

SILVA, M. S. L. da; MARQUES, F. A.; NASCIMENTO, A. F. do; LIMA, A. de O.; RIBEIRO, C. A.; BARBOSA, A. G.; OLIVEIRA NETO, M. B. de; AMARAL, A. J. do; MELO, R. F. de; PARAHYBA, R. da B. V. Barragem subterrânea: acesso e usos múltiplos da água no Semiárido brasileiro. Brasília, DF: Embrapa, 2021. 45 p. il. color.

TEIXEIRA, P. C.; DONAGEMMA, G. K.; FONTANA, A.; TEIXEIRA, W. G. (ed.). Manual de Métodos de Análise de Solo. 3. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Embrapa, 2017. 574 p.

VERDEJO, M. E. Diagnóstico Rural Participativo: um guia prático. Brasília: Gráfica ASCAR, 2006. 61p.

RICHARDS, L.A. Diagnosis and improvement of saline alkali soil. New York: Salinity Lab., 1954. 160p. (Handbook, 60).

CAPÍTULO 6

TERRITÓRIO CAPIRA, MÚSICA FOLK E INCLUSÃO: UMA PROPOSTA PARA A JUVENTUDE RURAL DO NOROESTE PAULISTA

Fábio Fernandes Villela

Doi: 10.48209/978-65-5417-186-6

Introdução

Este texto está relacionado à monografia elaborada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical¹. Trata-se de um trabalho de um professor com uma trajetória acadêmica já consolidada. A proposta é articular trabalhos desenvolvidos anteriormente que dizem respeito à três campos de pesquisa, quais sejam: Meio Ambiente, Música e Inclusão Produtiva. O trabalho teve como objetivo geral, a compreensão da história e os saberes tradicionais do território caipira através da música e como objetivo específico, a educação da juventude rural do território caipira. A metodologia caracteriza-se por ser um projeto de trabalho, voltada à juventude rural do território caipira, onde buscou-se explorar, por meio da bibliografia e de músicas com os alunos, a centralidade da “civilização do milho”, conforme apresentada por Holanda

¹Programa de Pós-graduação Latu Senso do Centro de Educação Superior Continuada (Cesc), Polo de S. J. do Rio Preto – SP, 2023.

(1995). A problemática norteadora do nosso trabalho surge do diálogo com a historiografia, fundamentando-se em pesquisas já realizadas (Villela, 2016). O resultado foi o fortalecimento da juventude rural onde pessoas desenvolveram suas habilidades, enriqueceram seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade. No ambiente escolar, as situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica a ser desenvolvida. O desafio foi integrar, em sua organização curricular, o trabalho, a elevação da escolaridade e a qualificação social e profissional.

A Juventude Rural do Noroeste Paulista

Passados 10 anos da elaboração do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), constata-se ainda a carência de políticas públicas específicas para a juventude rural. Em 2007, as pesquisadoras Castro e Carneiro, no livro já clássico intitulado: “Juventude rural em perspectiva”, apontavam a carência de políticas públicas específicas para a juventude rural e a necessidade de romper com a situação de invisibilidade dessa categoria social. As autoras procuravam discutir e propor formas de organizar a juventude e de enfrentar questões centrais que envolvem ser jovem no campo brasileiro hoje. As autoras constataavam a inexistência de uma articulação nacional na academia e os demais atores envolvidos com o tema. Castro e Carneiro (2007, p. 13-15) então propõem aprofundar a compreensão sobre a juventude rural brasileira e apontam como primeiro desafio gerar formas de diálogo entre esses diferentes atores.

Outra referência importante, Brumer (2007, p. 35), ao fazer um balanço a respeito da “juventude”, mostra-nos que grande parte dos estudos é decorrente da maior presença de jovens reivindicando visibilidade e da formulação de políticas públicas geradoras de emprego, renda, educação e lazer. A autora aponta que mesmo existindo dificuldades operacionais para delimitar o início e

o fim do período chamado de “juventude”, tendo em vista os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos envolvidos na definição do termo, há algum consenso na consideração de quem é jovem em determinada sociedade. Quanto à juventude rural, a autora afirma que,

Apesar de haver estudos sobre diferentes aspectos, dois temas são recorrentes: a tendência emigratória dos jovens, em grande parte justificada por uma visão relativamente negativa da atividade agrícola e dos benefícios que ela propicia; e as características ou problemas existentes na transferência dos estabelecimentos agrícolas familiares à nova geração. Já há um grande acúmulo de informações sobre algumas questões e outras têm ficado em segundo plano (BRUMER, 2007, p. 36).

Apesar de Castro e Carneiro (2007, p. 13-15), apontarem a carência de políticas públicas para a juventude, cabe destacar a elaboração, em 2013, do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) como uma ação de governo na época e que foi retomada recentemente pelo novo governo Lula. O Estatuto dispõe sobre os direitos dos jovens, sobre as diretrizes das políticas públicas de juventude e sobre o estabelecimento do Sistema Nacional de Juventude. O Estatuto torna a realização de políticas especialmente dirigidas às pessoas entre 15 e 29 anos uma obrigação do Estado, independente da vontade de governos. Com o Estatuto, o Estado brasileiro reconhece o papel estratégico da juventude no desenvolvimento do país e aponta os direitos que devem ser garantidos de acordo com a especificidade dessa população.

Dentre os direitos da juventude, podemos destacar o direito ao “Território”, especialmente da juventude rural presente no Artigo 31: “O jovem tem direito ao território e à mobilidade, incluindo a promoção de políticas públicas de moradia, circulação e equipamentos públicos, no campo e na cidade”. (BRASIL, 2013, p. 29). Este trabalho, apresentado a seguir, procura construir ferramentas de intervenção junto à juventude rural, tendo como referência o “Território” como categoria para a elaboração das políticas públicas, conforme o Estatuto da Juventude. O trabalho apresentado tem em vista o fortaleci-

mento da juventude rural, através da implementação de um projeto voltado para a inclusão produtiva da juventude rural e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar, no âmbito dos territórios rurais, utilizando a música como um elemento estruturante.

O objetivo foi a educação da juventude rural do “Território Caipira”². Nesses espaços, conforme aponta Dantas (2010 e 2013), é relevante que se trabalhe os “saberes tradicionais” dessas populações. Segundo a autora, é primordial que as informações sobre as habilidades e competências dessa comunidade envolvam reflexão, tanto individual como coletiva, pois é esse exercício que permitirá à juventude rural se reconhecerem como sujeitos do seu contexto social e cultural, os quais, com essa certeza, poderão ser capazes de desenvolver novas relações de inclusão produtiva e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais.

Diante desse contexto, foi desenvolvido um projeto com a finalidade de integrar os saberes e analisar a complexidade desses saberes, que constroem conhecimentos e os repassam de geração a geração. Para tanto, foi utilizado a experiência de EJA desenvolvida no âmbito do “Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos” (doravante, Peja - Unesp). O Peja - Unesp foi criado na Unesp no ano de 2000, na época vinculado ao Programa Unesp de Integração Social Comunitária, da Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura – PROEC, com o objetivo de estabelecer uma política pública para a educação de jovens e adultos, buscando parcerias comunitárias locais e visando à contribuição de recursos para a formação de cidadãos/leitores críticos e participativos, bem como a de professores com a visão de “educadores populares”. Atualmente o Peja é desenvolvido em oito campus da Unesp (Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto) contando com recursos humanos e materiais da Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura – PROEC para o desenvolvimento de seus trabalhos.

² Para uma caracterização aprofundada do “Território Caipira” sugerimos a leitura de Villela (2016).

Do ponto de vista da metodologia, foi utilizado a ideia de “projetos de trabalho” em educação. Optou-se por essa metodologia, devido à riqueza de material acumulado sobre EJA em comunidades rurais. Dentre as diversas opções de trabalho com projetos, destaca-se: “projetos de ensino”, “projetos de trabalho”, “projetos da aprendizagem”, “temas geradores”, “metodologia do complexo temático”, entre outros (Cf. Hernández e Rodrigues, 1998). Dessa forma, as metodologias de trabalho com projeto permitem maior flexibilidade de estratégias ao professor e maior liberdade ao educando, viabilizando uma aprendizagem que de fato corresponda suas reais necessidades da comunidade.

Este trabalho teve a sua justificativa apoiada nas seguintes razões: (1) a inclusão produtiva da juventude rural e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais, especialmente da região noroeste paulista, considerando as práticas da economia solidária; (2) o desenvolvimento de ações de inclusão produtiva e de agricultura familiar, com vistas à participação da juventude rural e fortalecimento das suas organizações econômicas, contribuindo para a inclusão produtiva e para o desenvolvimento sustentável e solidário do território, em nosso caso o território caipira.

A partir dessas duas razões iniciais, desdobram-se outras, quais sejam: (3) a construção de territórios com identidade territorial que favoreça a valorização de produtos locais no mercado, associada a uma perspectiva de desenvolvimento sustentável, envolvendo tanto a abordagem econômica, como a social, ecológica, cultural e política (Cf. Flores, 2006, p. 17). A implantação e manutenção da política pública de fortalecimento da juventude rural, cumpriria a função de articulação dos atores locais e o de desenvolvimento sustentável.

Outras razões que justificam este projeto são: (4) o combate a exclusão social através da valorização de produtos identificados com o território caipira, e relacionados ao estabelecimento da formação da identidade local, conforme

aponta (Flores, 2006, p. 18). A implantação e manutenção da política pública de fortalecimento da juventude rural poderia promover o desenvolvimento territorial com base na identidade cultural, com o enfoque da equidade social.

Outra razão que justifica este trabalho são: (5) as ações de valorização de produtos territoriais com identidade cultural. Conforme defende Flores (2006, p. 18), a diferenciação dos produtos de um território está associada a um sistema de “produção orgânica”, ou seja, um território com a identidade cultural ligada a sistemas de produção que protegem o meio ambiente. A ideia é dotar esses espaços de uma capacidade de valorização econômica de seus produtos junto ao mercado. Esse tipo de intervenção, segundo o autor, deve estar associado a ações que busquem atrair a demanda, a implementação de uma estratégia de marketing do território e a gestão diferenciada do território.

Um exemplo da valorização de produtos territoriais com identidade cultural é o caso do milho crioulo, melhorado a partir das experiências e aprendizado dos povos, que sempre o cultivaram para garantir a sobrevivência (Cf. Campos, 2010). O autor aponta alternativas para manter conhecimentos e sementes livres do patenteamento pelas grandes empresas da produção de sementes, relacionado aos “saberes tradicionais”.

Por fim, uma última razão, não menos importante é (5), a possibilidade de diferenciação de produtos com base na identidade cultural, como um instrumento importante de sintonização clara entre o produtor e o consumidor. Essa diferenciação de produtos com base na identidade cultural, em nosso caso, no território caipira, tem a vantagem de possuir acesso a esses sistemas de abastecimento regionais ou nacionais de abastecimentos (super e hipermercados), e beneficia a imagem que o consumidor tem do produto, apropriando-se da própria denominação que diferencia o produto (Cf. Flores, 2006, p. 19).

Trabalhando a Inclusão Produtiva Através da Música com a Juventude no Território Caipira

Para o desenvolvimento do projeto de trabalho na escola-parceira³, utilizamos tópicos da área de Geografia, tais como: 1. Paisagem Local; 2. Paisagens Urbanas e Rurais; 3. Paisagens Brasileiras; 4. Movimentos Sociais; 5. Movimentos Sociais nas Diversas Realidades Geográficas (Cf. Fernandes, 2012, 2009 e 2008; Santos, 1996). Conforme exposto anteriormente, este trabalho se propõe a desenvolver ações para a inclusão produtiva da juventude rural do território caipira, segundo a metodologia de projetos (Cf. Kaspchak; Gasparin, 2013). A metodologia de projetos tem como fundamento a compreensão da aprendizagem como ato dinâmico, compartilhado e processual e que envolve colaboração, cooperação, reciprocidade, coordenação, divisão de tarefas, solidariedade, respeito às diferenças, etc. (Cf. Hernández e Rodrigues, 1998). Em conformidade com essa metodologia, a seguir, apresentamos a seguir, nosso trabalho.

Retomando a proposta desenvolvida em Villela (2016) e tendo em vista a ideia de que é possível apreender, a partir da alimentação, uma multiplicidade de informações sobre os mais diversos aspectos da existência humana, o projeto que conduzimos se propõe a trabalhar algumas práticas alimentares dos habitantes do território caipira. Pretendemos, de maneira mais específica, compreender o papel desempenhado pelo milho na alimentação do território caipira. Ou seja, a partir do estudo dos hábitos e técnicas envolvidos nos usos e processamentos deste produto, visamos aprofundar nosso conhecimento em torno dos significados econômicos e culturais da chamada “civilização do milho”, conforme descrito por Sérgio Buarque de Holanda (Cf. Holanda, 1995, p. 181-189), com vistas à inclusão produtiva da juventude rural do território caipira. Segundo Basso (2012), embora autores como Alcântara Machado (1978) e

³ O projeto foi realizado em um dos quatro Núcleos da Esperança da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto – SP (Cf. SME-SJRP-SP, 2012).

Ernani Silva Bruno (1977) tenham apontado a relevância da gramínea indígena na alimentação dos paulistas, foi somente com os trabalhos de Sérgio Buarque de Holanda que essa ideia se consagrou enquanto uma visão cristalizada sobre a cozinha de São Paulo colonial e suas áreas de influência.

Para Holanda (1995), a importância do milho e de suas técnicas para a vida sociocultural paulista era tamanha que ele chegou a dedicar um capítulo específico chamado “Uma civilização do milho”, em seu famoso livro “Caminhos e Fronteiras” (Holanda, 1995, p. 181-189), para analisar o papel que esse produto desempenhou na cultura alimentar dos paulistas. Ainda segundo Basso (2012, p. 3), o milho era responsável por fornecer certa especificidade à cozinha de São Paulo, diferentemente do que acontecia nas demais partes da Colônia Portuguesa na América, onde a mandioca assumia lugar de destaque no repertório culinário cotidiano dos habitantes. No Planalto, por sua vez, as condições de solo e clima eram favoráveis às diferentes espécies de milho, o que, segundo ele, garantia à população um alimento que se produzia sem trabalho excessivo e que também podia ser usado na alimentação das criações domésticas. Ademais, a principal contribuição do milho para a dieta dos paulistas é explicada pela simplicidade das técnicas usadas na confecção de seus produtos, conforme revela Holanda (1995, p. 182).

A estratégia foi explorar, por meio da bibliografia e de músicas com os alunos, a centralidade deste alimento, apresentando porquê Holanda (1995) denominou São Paulo como “uma civilização do milho”. Algumas questões iniciais foram colocadas, aos alunos, tais como: será que o milho tem ainda um papel fundamental na produção e no consumo do território caipira, a ponto de ser visto como uma particularidade de sua cozinha? E se tem esse papel, ele se mantém? A problemática norteadora do nosso trabalho surge do diálogo com a historiografia, fundamentando-se em pesquisas anteriormente realizadas. O objetivo principal foi o fortalecimento da juventude rural, conforme Brasil (2000).

O ambiente educativo engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. No ambiente escolar, as situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica a ser desenvolvida. Para tanto, o desafio é integrar, em sua organização curricular o trabalho e a elevação de escolaridade. A partir dessas propostas iniciais, o “arco ocupacional” a ser trabalhado é a produção rural familiar e a qualificação social e profissional.

A execução das oficinas para os alunos do Ensino Fundamental foi conduzida por graduandos em Pedagogia ou Letras, bolsistas do projeto e o autor, que gerenciaram a “categoria” Educoop do blog de aula (Cf. Villela, 2014), aplicaram o *survey* e realizaram análise estatística, através do programa SPSS dos fatores investigados. Os bolsistas e o autor identificaram as dificuldades na execução das atividades em sala de aula e problematizaram tais dificuldades, a partir do embasamento teórico adotado. Os bolsistas gerenciaram a “categoria” Educoop do blog de aula (Cf. Villela, 2014), para articulação entre as propostas de tópicos da área de Geografia e Música e também foram responsáveis por conduzir a produção textual, hipertextual e desenhos dos alunos. Por fim, os bolsistas gravaram e armazenaram os textos e hipertextos dos alunos.

A realização das oficinas para alunos do Ensino Fundamental, visaram a inclusão produtiva da juventude e a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar. Um tópico sobre a “civilização do milho” foi desenvolvido a partir da interface Geografia e Música, conforme sugere Dozena (2016). Dentre as diversas músicas sobre a temática “milho”, utilizamos a música “Milho Verde” de José Afonso⁴ (Cf. Loures, 2017), pertencente ao LP “Cantigas do Maio”, álbum de estúdio de José Afonso, lançado em 1971.

⁴ José Manuel Cerqueira Afonso dos Santos (Aveiro, 2 de Agosto de 1929 - Setúbal, 23 de Fevereiro de 1987), foi um cantor e compositor português, também conhecido por Zeca Afonso (Cf. Loures, 2017).

O álbum de José Afonso é apontado como marco na carreira do músico, cantor e poeta, pois se trata de um álbum inovador em vários níveis da sua carreira. Tal fato se deve a associação de viola e guitarra tradicionais, ao trompete, flauta, acordeão, piano e diversas formas de percussão, que revelaram a grandeza do poeta-cantor português José Afonso. A proposta foi se apropriar de músicas “folk” contemporâneas que tenham alguma relação com as temáticas trabalhadas no projeto. A música folk “contemporânea” ou simplesmente “folk”, consiste em música derivada, direta ou indiretamente, de tradições folclóricas e influenciada significativamente pela música popular (Cf. Sharifi e Oskam, 2018).

O gênero é distinto das músicas folclóricas, mas ainda mantém um elo estilístico e uma linhagem definida a partir das formas tradicionais. Ao contrário da música folclórica tradicional, a maioria das canções “folk” contemporâneas são novas composições ou novos arranjos de canções tradicionais que podem envolver derivações substanciais da música original, tais como mudanças na instrumentação, incluindo o uso de instrumentos elétricos ou eletrônicos (Cf. Sharifi e Oskam, 2018). Para auxiliar as atividades relativas à interface geografia e música, especialmente sobre a “civilização do milho”, foi criado um grupo composto pelos bolsistas e o orientador do projeto, todos com formação musical: violão clássico e popular, guitarra, viola clássica e violino, viola caipira, violão de 12 cordas, percussão e teclado denominado Eletro Folk Orquestra (EFO).

Posteriormente, em conjunto com as crianças participantes do projeto, o grupo apresentou para a comunidade escolar as músicas trabalhadas no projeto, buscando mostrar a experiência desenvolvida nas oficinas (Cf. Villela, 2018). A seguir destacamos um trecho da canção folk contemporânea “Milho Verde” de José Afonso, utilizada no projeto e que faz menção ao trabalho das mulheres no campo, as mondadeiras, isto é, mulheres que arrancam e/ou desbastam ervas daninhas que impedem o crescimento dos cereais, frutos ou plantas, pre-

judicando-se mutuamente. A seguir um trecho da música: “Mondadeiras do meu Minho / Ai mondadeiras do meu Minho / Mondai o meu milho bem / Não olheis para o caminho / Ai não olheis para o caminho / Que a merenda já lá vem” (AFONSO, 1971).

O intuito dessa atividade inicial é anunciar aos alunos o conteúdo a ser trabalhado. Trata-se de investigar a percepção que os alunos possuem sobre o tema, isto é, a prática social inicial (Cf. Gasparin, 2013). O que se espera é recolher, a partir da fala dos alunos, uma visão do senso comum, empírica, geral, confusa, sincrética, onde tudo parece natural. O bolsista do projeto dialoga com os alunos sobre o tema buscando verificar qual o domínio que eles já possuem e que usos fazem no cotidiano de seus sítios.

Segundo a perspectiva teórico-metodológica adotada, o ponto de partida diz respeito ao nível de desenvolvimento real do educando, a prática social inicial; o segundo momento constitui o elo entre a prática social e a instrumentalização, isto é, a problematização; o terceiro relaciona-se às ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, denominado instrumentalização; o quarto, a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social, a catarse; e o quinto e último, ao nível de desenvolvimento atual do educando, isto é, a prática social final. A partir da prática social inicial, são trabalhados os tópicos da área de Geografia descritos acima. O intuito da utilização dessa didática foi desenvolver ações para a inclusão produtiva através da valorização de produtos locais.

Essa metodologia procura dialogar com outras metodologias de educação musical no século XX. Diversos educadores criaram novas formas de abordar a educação musical. Podemos destacar: Emile Dalcroze (1865-1950), na Suíça; Heitor Villa-Lobos (1887-1959), no Brasil; Kodály Zoltán, (1882-1967), na Hungria; Edgar Willems (1890-1978), na Bélgica; Carl Orff (1895–1982), na Alemanha; Shinichi Suzuki (1898–1998), no Japão. Educadores musicais tam-

bém baseiam suas abordagens na *International Society for Musical Education* – ISME (Cf. ISME, 2023) e na Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (Cf. ABEM, 2023).

A ideia central dessa atividade foi a valorização do milho, especialmente o crioulo, porque carregado das experiências e aprendizado dos povos, que sempre o cultivaram para garantir a sobrevivência (Cf. Blanco, 2013). Trata-se de buscar alternativas para manter conhecimentos e sementes livres do patenteamento pelas grandes empresas da produção de sementes, relacionado aos “saberes tradicionais” (Cf. Campos, 2007). O milho adquirido, distribuído e levado para casa pelos alunos foi o milho crioulo “Cunha”, variedade preservada pelos produtores do município de Cunha, estado São Paulo. Os agricultores de Cunha (SP) resgataram uma antiga tradição do milho na cidade, em contraposição à tecnologia transgênica do milho, pois mobiliza ações para “conhecer, compartilhar, resistir, pesquisar e semear, a nossa real e absoluta independência” (Cf. Blanco, 2013).

A proposta da distribuição das sementes de milho crioulo “Cunha”, aos alunos participantes do projeto, é a de se tornarem foco de intervenção pontual de uma “acupuntura territorial” e visa a, em futuro próximo, propagar essa ação para as demais cidades que compõem o território rural “noroeste paulista – SP” (Cf. Lerner, 2003; Garcia, 2012 e Villela, 2016). O principal fornecedor de sementes de milho crioulo “Cunha” dessa atividade foi os agricultores-parceiros da Horta Mandalla⁵. O objetivo final dessa atividade foi a qualificação social e profissional dos alunos participantes do projeto, possibilitando novas aprendizagens sobre a região noroeste paulista, fortalecendo a “agricultura familiar”, que tem como trabalho direto a mão de obra familiar.

⁵ Propriedade rural na cidade de Ipiranga (SP), distante 19 km de São José do Rio Preto que possui, entre outras atividades agrícolas, uma horta em formato de “Mandala”, símbolo de integração e harmonia. Inspirados nesse conceito “Mandala”, o casal de agricultores Ceci e Reinaldo criaram uma horta orgânica em torno de um círculo côncavo de barro rodeado por outros nove círculos, com produtos hortifrutigranjeiros, cada um deles representando um dos planetas do sistema solar (Cf. Flores, 2016).

Do ponto de vista das ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, denominada instrumentalização, estão presentes em nosso trabalho os seguintes conteúdos básicos: (1) o cereal americano; a pátria do milho; difusão e aculturação; milho de Guiné ou zaburro⁶ e outros milhos, milhos transgênicos; (2) a roça paulista; (3) as técnicas, utensílios e maquinaria tradicionais; o pilão; o debulhador; o monjolo de pé; o monjolo de água; o monjolo de rabo; os martelos e os pilões; os moinhos; os torradores; (4) a alimentação; áreas de alimentação; fubá e angu; tortilhas e polentas; bebidas de milho; comida paulista; origem da farinha de milho; o virado paulista; canjica; jacuba; pão; (5) as lendas e crenças; lendário índio; no domínio do sagrado (Cf. Schmidt, 1967).

Dentro do “arco ocupacional”, estão presentes os seguintes conteúdos: (6) gestão e organização da agricultura familiar; (7) processamento de produtos comestíveis; fabricação de doces, conservas e derivados; (8) transformação de produtos da agricultura familiar; (9) artesanato com sementes, palha, fibras; (10) fabrico de óleos, essências e ceras. Os resultados esperados dessa proposta são a articulação dos saberes dos educandos com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional.

Conforme pudemos observar, a opção teórico-metodológica contribui para a valorização dos conhecimentos científico-culturais, base para a transformação da realidade. Conforme aponta Saviani (2012), a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade deriva do processo de mediação, em decorrência das relações das pessoas entre si e com a cultura. O desenvolvimento do trabalho indica a superação do senso comum em direção à consciência filosófica, deixando transparecer que o educando reconhece elementos de sua situação, apontando a necessidade de intervir na realidade,

⁶ O seu nome comum é sorgo, também chamado de mapira em Moçambique e massambala em Angola e constitui um dos alimentos básicos da população mundial. É o 5º cereal mais importante no mundo, antecedido pelo trigo, o arroz, o milho e a cevada.

transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os companheiros.

O mérito da reorganização das práticas sociais iniciais dos alunos está no processo didático, cujo método de investigação e de elaboração do conhecimento científico contribui para novas relações de ensino e aprendizagem e auxiliam tanto na formação dos alunos, quanto na dos professores. Um projeto de trabalho nessa perspectiva teórico-metodológica constituiu-se um excelente instrumento didático, tendo em vista o processo dialético presente na sua metodologia de ensino e aprendizagem.

Conclusão

Este trabalho propôs uma abordagem de tópicos da área de Geografia e Música para alunos do Ensino Fundamental, regularmente matriculados em uma escola de meio rural de São José do Rio Preto (SP), através de projeto de trabalho voltado à inclusão produtiva da juventude e à consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar, tendo a música como elemento estruturante.

Possibilitou o estudo das representações sociais sobre paisagem, história e saberes tradicionais dos alunos do ensino fundamental da escola parceira. Proporcionou articulação de três campos de pesquisa, quais sejam: Meio Ambiente, Música e Inclusão Produtiva, possibilitando a compreensão da história e dos saberes tradicionais do território caipira através da música e a educação da juventude rural do território caipira.

Permitiu o armazenamento de material produzido pelos alunos participantes, de modo a propiciar a elaboração de pesquisas interessadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre a juventude, a educação e o mundo rural, especialmente para nosso projeto universitário: “Cultura Ambiental no Território Caipira: Paisagem, História e Saberes Tradicionais do Noroeste Paulista” (Villela, 2016).

Desenvolveu também metodologia que integra as ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), por meio do uso do blog de aula, como parte das atividades de ensino-aprendizagem. E por fim, sistematizou os principais problemas referentes à juventude, à educação e ao mundo rural identificados através do material produzido pelos alunos e vislumbrou meios de aprimoramento das atividades de formação de professores e gestores, a partir do diálogo feito com os alunos participantes do projeto.

Referências

ABEM. Associação Brasileira de Educação Municipal. 2023. **Website Institucional da Associação Brasileira de Educação Municipal**. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.com.br/> >. Acesso em 21 jan. 2023.

AFONSO, José. Milho Verde. In: _____. **Cantigas do Maio**. Herouville (França): Orfeu, c1971. 1 LP. Faixa 2 (2min:15).

BASSO, Rafaela. **A cultura alimentar paulista: uma civilização do milho (1650/1750)**. Campinas, SP. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

BLANCO, Oliver H. N. Milho crioulo “Cunha”. **Blanco agricultura: consultoria e acompanhamento técnico para o envolvimento dialógico da agricultura orgânica no Brasil**. Net, Araçatuba-SP, 2013. Disponível em: < <http://oextensionista.blogspot.com.br/2013/05/milho-crioulo-cunha.html#.Vl6-hr9y-zQ9> >. Acesso: 12 dez. 2023.

BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE (SNJ). Lei nº 12.852, de 5 de ago. de 2013. **Estatuto da Juventude**. Disponível em: < www.juventude.gov.br >. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº 11 aprovado em 10 de maio de 2000. Brasília, 2000.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria J.; CASTRO, Elisa G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 35-51.

CAMPOS, A. V. Sementes de vida: pesquisa e propriedade intelectual. **Anais... V Congresso Internacional de Educação**, 2007, São Leopoldo. Unisinos. São Leopoldo - RS: Unisinos, 2007.

CARNEIRO, Maria J.; CASTRO, Elisa G. (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

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

_____. **Nas marés da vida**: histórias e saberes das mulheres marisqueiras em Natal – RN. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Xavier de Almeida. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

DOZENA, Alessandro (Org.). **Geografia e música**: diálogos. 1. ed. EDUFRN, 2016.

FERNANDES, B. M. Território camponês. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

_____. Sobre a tipologia dos territórios. In: SAQUET, M. A; SPÓSITO, E. S. **Territórios e territorialidade**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-216.

_____. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FLORES, Letícia. **Horta Mandalla de Ipiguá - SP**. Net, São José do Rio Preto – SP, 2016. Disponível em: < <https://awebic.com/cultura/horta-organica/> >. Acesso em 12 dez. 2023.

FLORES, Murilo. A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento – uma visão do estado da arte. Territórios com identidade cultural. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural – Rimisp. **Anais... Seminário Rimisp 20º Aniversário, 2006**. 46 p. Disponível em: < https://indicadores.fecam.org.br/uploads/28/arquivos/4069_FLORES_M_Identidade_Territorial_como_Base_as_Estrategias_Desenvolvimento.pdf >. Acesso em: 12 dez. 2023.

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

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

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

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

ISME. International Society for Musical Education. 2023. **Website Institucional International Society for Musical Education**. Disponível em: < <https://www.isme.org/> >. Acesso 20 jan. 2023.

KASPCHAK, M.; GASPARIN, J. L. Projeto de trabalho docente-discente: uma expressão da práxis. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá. Net, Maringá, 2013. Disponível em: < http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/62.pdf >. Acesso em 02 dez. 2015.

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

LOURES, Carlos. José Afonso. **Website Vidas Lusófonas**. Disponível em: <<https://www.vidaslusofonas.pt/biografia.php?id=7R0gVlttIIQ>>. Acesso em 10 abr. 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

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

SCHMIDT, C. B. O milho e o monjolo aspectos da civilização do milho. **Técnicas, utensílios e maquinaria tradicionais**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1967.

SHARIFI, Hossein; OSKAM, Leon. Contemporary folk. In: _____. **RYM communitybuilt music and film database**. Disponível em: < <https://rateyour-music.com/genre/Contemporary+Folk/> >. Acesso em 29 mar. 2018.

SME-SJRP-SP. Núcleos da Esperança. **Portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto – SP**. Net, São José do Rio Preto – SP, 2012. Disponível em: < <https://www.riopreto.sp.gov.br/5231/#:~:text=Os%20N%C3%BAcleos%20da%20Esperan%C3%A7a%20foram,de%201%C2%AA%20a%205%C2%BA%20anos.> >. Acesso 12 dez. 2023.

VILLELA, Fábio Fernandes. **Apresentação do projeto Cultura ambiental, território caipira e educação do campo**: trabalhando com a juventude rural do noroeste paulista na escola na E.M. Núcleo da Esperança Santa Clara – São José do Rio Preto - SP. 2018. (Projeto de Extensão-Proex/Unesp). Net, YouTube, 2018. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=OWrJxypq-Q0E> >. Acesso em 29 mar. 2018.

_____. Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. **Retratos de Assentamentos**. v. 19, p. 323 - 350, 2016. Disponível em: < <https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/200> >. Acesso em 21 jan. 2017.

_____. **Centro virtual de estudos e culturas do mundo rural**. 2014. (Projeto de Extensão). Net, São José do Rio Preto – SP, 2014. Disponível em: < <http://www.cecmundorural.com.br> >. Acesso em 22 jan. 2015.

SOBRE O ORGANIZADOR

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/ PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Monteiro Salviano

Embrapa Semiárido, Rodovia BR 428, Km 152, s/n, Zona Rural, CEP 56302-970, Petrolina - PE. E-mail: alessandra.salviano@embrapa.br

Ana Paula de Oliveira

Licenciada em Educação do Campo, habilitação em Ciências Humanas e Sociais. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino - (POSENSINO) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

E-mail: anapaulinhaoliveira2016@gmail.com

Atila Barros

Discente do curso de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estácio de Sá. Área de Concentração: Educação e cultura contemporânea. Linha de Pesquisa: Representações Sociais e Práticas Educativas - RSPE. UNESA, Campus Presidente Vargas, RJ.

E-mail: atilafmusp@gmail.com

Emerson Augusto de Medeiros

Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UFERSA/UERN/IFRN). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

Fabiana Castelo Branco

Mestra em Educação Científica, inclusão e Diversidade pela UFRB, especialista em Educação e pluralidade sócio cultural pela UEFS. Atua como especialista em educação na rede municipal de Feira de Santana e como coordenadora pedagógica na rede estadual de educação do estado da Bahia.

Email: fabipedagoga@gmail.com

Fábio Fernandes Villela

Sociólogo, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. E-mail: fabio.villela@unesp.br

Flavio Adriano Marques

Embrapa Solos UEP Recife, R. Antônio Falcão, 402. Boa Viagem, CEP 51020-240, Recife, PE. Email: flavio.marques@embrapa.br

Idalina Souza Mascarenhas Borghi

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora adjunta IV da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenou o curso de Pedagogia com ênfase em Educação do Campo da UFRB; é professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Professora permanente do Programa de pós- Graduação em Educação Científica Inclusão e Diversidade (PPGECID). É líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (GEPED) e desenvolve estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). E-mail:ismborghi@ufrb.edu.br

Maria José Zaroni

Embrapa Solos, Rua Jardim Botânico, 1.024, Jardim Botânico, CEP 22460-000, Rio de Janeiro, RJ, maria.zaroni@embrapa.br.

Maria Sonia Lopes da Silva

Embrapa Solos UEP Recife, R. Antônio Falcão, 402. Boa Viagem, CEP 51020-240, Recife, PE, sonia.lopes@embrapa.br.

Manoel Batista de Oliveira Neto

Embrapa Solos UEP Recife, R. Antônio Falcão, 402. Boa Viagem, CEP 51020-240, Recife, PE, manoel.neto@embrapa.br.

Nanci Rodrigues Orrico

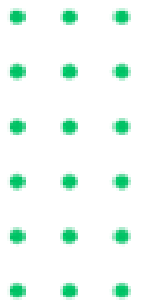
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Feira de Santana/Bahia- Brasil. Doutora e Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professora adjunta I da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Membro dos grupos de pesquisa GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral) e GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade. E-mail:nanciorrico@ufrb.edu.br.

Natanias Ribeiro de Souza

Graduado em Educação do Campo, Ciências Humanas e Sociais-IFPA, Especialista em Linguagens, Cultura e Educação na Amazônia-IFPA.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

PRÁTICAS EDUCATIVAS,
SABERES E SUJEITOS



www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952