

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO

Saberes, Diálogos e Resistência

Ivanio Folmer
Marcelo Cervo Chelotti
Carmen Rejane Flores
Organização



ARCO
EDITORES ● ● ●

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO

Saberes, Diálogos e Resistência

Ivanio Folmer
Marcelo Cervo Chelotti
Carmen Rejane Flores
Organização



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliane de Freitas Leite

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

<https://pixabay.com/>

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

Prod. Dr. Astor João Schönell 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 - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

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 em movimento [livro eletrônico]
: saberes, diálogos e resistência / organização
Ivanio Folmer, Marcelo Cervo Chelotti, Carmen
Rejane Flores. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2023.
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-121-2

1. Artigos científicos - Coletâneas 2. Educação -
Brasil 3. Educação profissional 4. Educação rural
5. Interdisciplinaridade na educação 6. Políticas
públicas - Brasil I. Folmer, Ivanio. II. Chelotti,
Marcelo Cervo. III. Flores, Carmen Rejane.

23-161180

CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Brasil 370.981

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-121-2

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

O que sabemos e conhecemos hoje sobre a Educação do Campo foi uma conquista histórica dos movimentos sociais. No caso brasileiro não podemos dissociar a Educação do Campo da Questão Agrária, pois foi na luta pela terra e por território que camponeses, quilombolas, colonos, ribeirinhos, e tantos outros sujeitos do campo passaram a reivindicar o acesso à educação, a partir da premissa do respeito às suas características socioculturais e de sociobiodiversidade.

O Brasil apresenta uma das maiores desigualdades sociais e socioespaciais, e o acesso à educação também se configurou de maneira excludente e desigual. Em muitos lugares quando essa educação chegava, sua perspectiva filosófica e metodológica não dialogava com os saberes existentes nesses lugares. Tais questões distanciaram as populações do campo ao direito à uma educação pública de qualidade e ofertada nos seus territórios de vida.

Embora hoje a Educação do Campo tenha sido incluída na pauta de muitas políticas públicas do Estado brasileiro, a sua verdadeira efetivação no chão da escola é um pouco mais complexa e desafiadora. Observamos muitas experiências exitosas em vários lugares do país, mas os desafios de sua efetivação são muito maiores. Nesse contexto, a presente coletânea intitulada **“Educação do Campo em Movimento: saberes, diálogos e resistências”** se propõe a refletir sobre essas nuances.

O **primeiro texto** busca compreender e analisar o que foi divulgado como “Movimento Nacional de Educação do Campo”, analisando as movimentações no campo a partir de 1979 até as movimentações que resultaram na constituição da “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”.

No **segundo texto** aborda-se os desafios e as possibilidades da relação educação e trabalho, através da sistematização das práticas pedagógicas originadas da experiência educacional dos países da América Latina. A pesquisa pretendeu analisar as contribuições do arquiteto-pedagogo Fernando Salinas (1930-1992) por meio de uma revisão bibliográfica crítica, de pesquisa de campo em Cuba e de entrevistas abertas.

O **terceiro texto** traz uma reflexão sobre o contexto histórico da luta por uma educação do e no campo, bem como a importância dos movimentos sociais para a conquista dessa educação. O texto também visa discutir e a questionar se a decolonialidade pode ser considerada uma perspectiva de proteção ao povo do campo.

No **quarto texto** Investigou-se a experiência da Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade em Itaúna em Planaltina de Goiás, implementada e desenvolvida no conjunto das atividades formativas da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), sendo sua estrutura curricular organizada em regime de alternância entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC).

O **quinto texto** intenciona apresentar uma revisão de literatura caracterizada pela identificação dos estudos realizados no Brasil referentes à área da educação do campo, e a partir disso analisar a educação do campo no país e se ela pode, de algum modo, melhorar a qualidade de vida dos estudantes que vivem na sua zona rural.

No **sexto texto** o intuito é analisar a abordagem teórico-conceitual referente à proposta de Educação do Campo no Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis em Cascavel (PR), visando manter o jovem do campo no campo, fortalecendo e renovando as lideranças das articulações populares que, em décadas passadas, lutaram para a efetivação desse espaço de aprendizagem.

O **sétimo texto** visa compreender o trabalho dos professores do campo do município de Limeira (SP), considerando os principais desafios, perspectivas e práxis no contexto atual da formação docente. A questão posta é que as instituições aparentemente não contemplam a proposta por uma Educação do Campo, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, bem como a práxis docente está longe de uma formação que contemple o fazer a partir da especificidade do campo.

O **oitavo texto** procura abordar os desafios que atualmente são colocados à educação, mais especificamente à educação profissional do campo, educação para o trabalho. Com esse pensamento, é possível acreditar em uma educação do campo específica, diferenciada e como uma alternativa vinculada a estratégia de desenvolvimento humano de todo o povo.

No **nono texto** discute a singularidade da Proposta Curricular da Escola Municipal Rural de Ensino Infantil e Ensino Fundamental “Professora Francisca de Almeida Caloi”, localizada no bairro da Pedrinha, na cidade de Guaratinguetá (SP). O tema se justifica uma vez que o currículo da escola do campo não pode ser inserido num conglomerado homogêneo de currículos preparados para escolas comumente urbanas.

O **décimo texto** procurou saber se os Temas Geradores exerciam sua função de ser uma metodologia norteadora das práticas interdisciplinares nas instituições camponesas, a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos da Revisão Sistemática, no programa harzing’s publish or perish, na base de dados google scholar. Em síntese, os autores concluem que os Temas Geradores apresentam importantes avanços para auxiliar na melhoria da qualidade educacional camponesa.

O **décimo primeiro** texto faz uma discussão sobre a importância da mobilização social dos camponeses na luta pela posse da terra. O papel exercido pelo MST resultou na conquista do primeiro assentamento de reforma agrária em Remígio PB, município caracterizado pela concentração de terras. Portanto, a reforma agrária deve ser entendida como um processo mais amplo, que vai além da aquisição de terra, incluindo também condições que permitam nela se trabalhar com dignidade.

Encerrando nossa coletânea, não poderíamos deixar de mencionar o legado deixado pelo antropólogo-educador Carlos Rodrigues Brandão (*in memoriam*) em sua obra **“O que é educação popular”** anunciando que educação popular seria a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Assim, cremos ser essa a essência que permeia um projeto Educação do Campo que considere em seu movimento, os diferentes saberes, a premissa do diálogos e resistências em curso.

Inverno de 2023 no Brasil meridional
Os organizadores

Sumário

CAPÍTULO 1

MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – CONJECTURAS SOBRE SUA EXISTÊNCIA.....14

Elias Canuto Brandão

doi: 10.48209/978-65-5417-121-0

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: AS ESCOLAS NO CAMPO EM CUBA E AS POSSIBILIDADES DE UMA NOVA EDUCAÇÃO.....30

Fábio Fernandes Villela

doi: 10.48209/978-65-5417-121-1

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A LUTA E RESISTÊNCIA DE UM POVO INFERIORIZADO.....50

Welber Eduardo Vaz

doi: 10.48209/978-65-5417-121-3

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: INSERÇÃO ORIENTADA NA ESCOLA E NA COMUNIDADE.....66

Domingos Rodrigues da Trindade

doi: 10.48209/978-65-5417-121-4

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS ALUNOS DO CAMPO NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES....85

Cintia Pina Dantas Silva

Itana Nascimento Cleomendes dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-121-5

CAPÍTULO 6

O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO OESTE PARANAENSE E SEUS ENTRAVES: UMA ANÁLISE DO COLÉGIO ESTADUAL DO REASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO DE ASSIS - CASCAVEL/PR (2013-2015).....100

Edimar Rodrigo Rossetto

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

doi: 10.48209/978-65-5417-121-6

CAPÍTULO 7

O TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM LIMEIRA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E PRÁXIS.....120

Gláucia Rodrigues Sanches

Juliana de Cássia Aparecida Marinho

Klivia de Cássia Silva Nunes

doi: 10.48209/978-65-5417-121-7

CAPÍTULO 8

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A SINGULARIDADE DA ESCOLA MUNICIPAL CALOI PEDRINHA DE GUARATINGUETÁ/ SP.....140

Liliane Aparecida Justino Dias

Klivia de Cássia Silva Nunes

doi: 10.48209/978-65-5417-121-8

CAPÍTULO 9

A EFICÁCIA DOS TEMAS GERADORES COMO PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NAS INSTITUIÇÕES CAMPONE- SAS: REVISÃO BASEADA NOS FUNDAMENTOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....157

Claudete Maciel Gobbi Quiuqui

Edimar Almeida da Cruz

Rosa Cristina Monteiro

doi: 10.48209/978-65-5417-121-9

CAPÍTULO 10

A ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO INSTRUMENTO NA LUTA PELA POSSE DA TERRA: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O ASSENTAMENTO QUEIMADAS – REMÍGIO (PB).....	177
--	------------

Clebiana Dantas Calixto

doi: 10.48209/978-65-5417-121-A

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	195
------------------------------------	------------

SOBRE OS AUTORES.....	198
------------------------------	------------

CAPÍTULO 1

MOVIMENTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – CONJECTURAS SOBRE SUA EXISTÊNCIA¹

Elias Canuto Brandão

Doi: 10.48209/978-65-5417-121-0

Introdução

O capítulo analisa a Educação do Campo com um olhar para o discutível “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” publicizado por Antonio Munarim, em 2008, por meio de dois textos. O primeiro intitulado de “*Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil*”, publicado na Revista Educação, de Santa Maria-RS (MUNARIM, 2008a), e o segundo, apresentado no “GT 3: Movimentos sociais e educação”, na 31ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, MG, em outubro de 2008, intitulado de “*Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*” (MUNARIM, 2008b).

¹ Estudo apresentado e discutido no “IV Seminário de Educação na Diversidade do Campo (IV SEDIC)”, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus Paranavaí), em outubro de 2022, intitulado “Conjecturas e suposições da existência de um Movimento Nacional de Educação do Campo”.

A partir das publicações, diferentes autores – sem se preocuparem com a veracidade da existência real do “movimento” – disseminaram e reproduziram as informações. Uma pergunta inquietou este autor no estudo dos textos: o “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” de fato existiu? A partir desta pergunta, realizou-se levantamento e análise bibliográfica sobre aproximadamente 40 publicações online.

As publicações indicavam a existência de movimentações no campo em nível nacional: conferências, encontros, fóruns, seminários e reuniões que resultaram na conhecida Educação do Campo, mas a análise das publicações não comprovou a existência do intitulado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”, divulgado nas duas publicações de Munarim, ou seja, constatou-se a existência de movimentações no campo, mas não a existência de um Movimento Nacional.

A partir do levantamento, leituras, análises e ponderações, o objetivo da investigação foi compreender se de fato o referido “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” existiu. Para o feito, entrelaçou-se ligação entre as publicações de Munarim e demais textos publicados por outros autores entre 2008 e 2020 que citaram o divulgado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”.

Evidencia-se que os autores posteriores às publicações de 2008, não se atentaram investigar a existência, de fato, do divulgado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”, reproduzindo as informações ou citando-as. Para melhor compreender, adentrar-se-á as entrelinhas dos textos, explicando as evidências.

Surgimento da Educação do Campo

A Educação do Campo (EdoC) é histórica. Surge em movimentando-se com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde as primeiras ocupações de terras em 1979 e com os primeiros assentamentos da reforma agrária. A Educação do Campo foi sendo construída com as crianças onde o acampamento estivesse, e para o feito, não se esperou a construção de espaço visual. A educação ocorreu em qualquer lugar. Bastou as crianças e alguém para dialogar. Foi se construindo no sol, em baixo de árvores, barracos de lonas, ao lado de um riacho ou de uma reserva florestal, na casa de madeira ou de alvenaria da área ocupada ou no curral dos animais. O importante não foi o “espaço físico”, mas as crianças e uma educadora ou educador com algum conhecimento para contribuir com o processo educativo.

O embrião da Educação do Campo se estruturou no I Encontro das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, e na “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998 (ARROYO; FERNANDES, 1999), tornando-se parte das políticas públicas em nível nacional e na maioria dos estados brasileiros.

Destaca-se que dezenas daquelas crianças que iniciaram seus conhecimentos em escolas itinerantes ou de emergências, estudando sem qualquer estrutura, utilizando carvão como lápis e chão como caderno, hoje são educadoras e educadores em escolas do campo ou em escolas públicas de municípios, estados e em universidades.

Este aperitivo sugere a quem adentra as entrelinhas do conhecimento da Educação do Campo, da importância de se avançar para além de pesquisas bibliográficas e leituras para produção acadêmica e posterior publicação sobre a temática. Se assim simplesmente o for, reduzirá a Educação do Campo

ao campo especulativo da formação acadêmica e de cumprimento de créditos universitários, e as publicações certamente ficarão no campo subjetivo, com deficiência, e seus autores, se confrontados com a prática, ficarão no mundo das ideias, no abstrato, sem conhecimento de causa de uma escola de fato do campo, sobretudo pelo fato de não se ausentar dos bancos universitários para escrever sobre a Educação do Campo e de não conhecerem na prática uma escola em assentamento ou acampamento. Há textos que, no resumo ou introdução, evidenciam o desconhecimento da realidade de seus autores, indicando terem escritos para cumprimento de bolsas de iniciação científica, TCC ou créditos da graduação ou pós-graduação.

Na direção do discutido, afirma Caldart que “Hoje, no Brasil, muitos falam em nome da Educação do Campo, nem sempre desde os mesmos fundamentos e objetivos [...]” (CALDART, 2016, p. 317), soando como alerta a todos que optam por conhecer, compreender, pesquisar e escrever sobre a EdoC.

O certo é que a EdoC foi e é prática, possibilitando às crianças acampadas e assentadas a estudarem onde residiam, abrindo possibilidades para um educar crítico e transformador, visto que a vida real era e é a escola.

É nesta direção que o artigo ora disponibilizado busca compreender e analisar o que foi divulgado como “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”, e analisando as movimentações no campo a partir de 1979 até as movimentações que resultaram na constituição da “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, resultando na “preparação da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 57), como registrado por Nery (1999, p. 8) em “A educação básica e o movimento social do campo”, da Coletânea “Por Uma Educação Básica do Campo”, fica evidente toda uma movimentação em prol do campo e de seu apoio, com um olhar à Educação, envolvendo movimentos sociais, religiosos,

academias e Organizações Não-Governamentais, mas não encontra-se indicações de movimentações que culminasse em um “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”.

Tratando-se de movimentações, há vários registros por Nery, Arroyo e Fernandes (1999), assim como outros que contribuíram com os volumes da Coletânea, registrando movimentos no campo como: “movimento social do campo”, “movimento pedagógico”, “movimento do campo”, movimento no campo”, “movimento social e educação”, “movimentos sociais no campo”, “movimento de renovação pedagógica”, “movimento social e cultural”, “movimentos sociais das cidades”, “movimento social é educativo”, “movimentos extremamente dinâmicos”, “movimento e dinâmica social do campo”, “movimento histórico”, “movimento de aprender a ler o mundo”, entre outros, mas nenhum que indicasse “*Movimento de Educação do Campo*” ou “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”.

Mas então, como surge a denominação? Far-se-á esse exercício, e se o leitor tiver condições, faça o exercício de comparar e analisar linhas e entrelinhas dos textos analisados.

Percepção de que Existe um “Movimento” em Processo de Construção

O ponto de partida deste trabalho é a percepção de que existe no Brasil, em processo de construção, um *Movimento Nacional* em torno da questão da Educação do Campo (MUNARIM, 2008b, p. 1)

A epígrafe é do segundo texto publicado por Munarim (2008b), momento em que não afirma existência de um “movimento”, mas “a percepção de que existe”. No primeiro texto o autor já havia antecipado essa conjectura. A questão é que de 2009 adiante outros pesquisadores passaram a citar ou afirmar a

existência do denominado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*”, sempre reportando-se a Munarim.

O segundo texto (2008b) reproduz o primeiro, e nas três primeiras linhas registra sua percepção: “O ponto de partida deste trabalho é a **percepção de que existe** no Brasil, em processo de construção, um “*Movimento Nacional*” em torno da questão da Educação do Campo” (MUNARIM, 2008b, p. 1 – grifo nosso).

Evidencia as três primeiras linhas que o autor não tem a certeza da existência de um “movimento nacional”. O que vê são “sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias” (MUNARIM, 2008b, p. 1). A questão inicial é, se apenas tinha a “percepção”, ou seja, conjecturas, por que publicou dois textos a respeito de um denominado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*” que na prática não existia?

Na parte inicial das publicações o autor não afirma a existência do “movimento”, e fica tão claro a não afirmação que escreve “perceber a existência”, e apegar-se ao “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado em julho de 1997” e ao “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” (MUNARIM, 2008a, p. 59) e (MUNARIM, 2008b, p. 2) lançado durante o 1º ENERA como ele mesmo diz, a “certidão de nascimento” (MUNARIM, 2008a, p. 59) e (MUNARIM, 2008b, p. 2) do suposto “movimento”. Entendeu Munarim que o I ENERA e o Manifesto seriam provas do que percebeu ser o “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” (MUNARIM, 2008a, p. 59). Mas não foi.

Analisando de forma mais atenta os textos, evidencia-se insegurança na parte inicial da segunda publicação a respeito do “*movimento*” quando diz que “procuro situar as bases desse Movimento, abordando, em especial, o viés pedagógico e o político” e que parte “[...] do entendimento de que se trata de um movimento pela renovação da qualidade pedagógica e política da até aqui chamada Educação Rural” (MUNARIM, 2008b, p. 1). Mas o viés pedagógico e o político não ocorriam em vista de se criar um novo movimento.

Munarim antecipa no início do texto que “para efeito de reflexão, perceber a existência de um ‘Movimento’”, evitando afirmar a existência, e deixa claro que é apenas uma “reflexão”, como segue.

Ao propor, neste texto, para efeito de reflexão, perceber a existência de um “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” no Brasil, proponho-me, como tarefa básica, o intento de situar historicamente o momento do seu nascedouro e identificar outros momentos que julgo mais significativos da constituição dessa trama (MUNARIM, 2008b, p. 2 – grifo nosso).

Afirma no início do texto que “Os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento de Educação do Campo no Brasil” (MUNARIM, 2008b, p. 2). Não seriam movimentações, encontros, assembleias? Vários eventos não parece ser indicação para um movimento determinado e único com identidade. Também não parece real que,

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo (MUNARIM, 2008b, p. 3).

Entende-se neste estudo que as experiências acumuladas contribuíram para as lutas, pressões, encontros, seminários, conferências, conquistas do PRONERA e programas no Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas não

é indicativo que tenham possibilitado a existência de um novo “*Movimento*”. Houve sim, é o que constata pelas diferentes leituras e análises, uma movimentação para além da EdoC, na Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, ainda em 1998 (SANTOS, 2017), organizando a I e II Conferências Por Uma Educação do Campo realizadas em 1998 e 2004, e em 2010, na criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), o que não impediu organizações de Articulações Estaduais Por uma Educação do Campo.

Confundiu “movimento Nacional” com Articulação Nacional quando destacou a Marcha das Margaridas e o Grito da Terra Brasil, ao tratar da entrada da Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura (CONTAG) na Articulação Nacional, seja no texto 2, seja no texto 1? Por que o questionamento? A descrição responde:

Convencida a compor o Movimento Nacional de Educação do Campo, a CONTAG passa a compor a “Articulação Nacional”. E durante o primeiro momento do Governo Lula essa “Articulação”, com poder de mobilização agora potencializado, não só pela entrada do novo parceiro, mas pela nova “ambiência política”, põe-se a organizar a IIª Conferência Nacional por uma Educação do Campo, cujo evento ápice ocorre em agosto de 2004 (MUNARIM, 2008a, p. 66 – grifo nosso).

Foi a CONTAG enganada? “Convencida a compor o Movimento [...] passa a compor a ‘Articulação’”. Afinal. Movimento ou Articulação? O Movimento seria a Articulação?

No primeiro texto publicado, Munarim (2008a) registra que o período foi favorável à denominada “Educação do Campo”, e era a década da Educação “para todos”, década de 1990. Por que entre aspas? Porque a educação não era “para todos”. A educação era liberal, com orientações do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), em pleno governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com alto número de pessoas analfabetas em todo Brasil.

As políticas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram marcadas por essas concepções neoliberais, fazendo com que, da educação básica à pós-graduação, se firmassem as parcerias entre público e privado, se implantassem modelos gerenciais de gestão educacional e se ampliasse a dualidade estrutural da educação. Essas concepções predominaram tanto no conteúdo ensinado como nos métodos de sua produção, socialização e gestão (ARAÚJO, BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 7).

Munarim descreve no segundo texto o que na década de 1990 teve início “o processo de construção desse ainda inconcluso conceito de ‘Educação do Campo’” que dará nome ao que ele intitula de “*Movimento de Educação do Campo*” (MUNARIM, 2008b, p. 4 – grifo nosso).

Naquela década, o MST por meio do Setor de Educação, avançou organizacionalmente, mas não em vista da “construção” de um “Movimento de Educação do Campo”, mas movimentou-se “Por uma educação básica do campo” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999). Percebe-se que de forma diferente, Munarim aponta que “O manifesto do 1º ENERA [...] de certa forma, sintetiza os elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo” (MUNARIM, 2008b, p. 4). Não afirma a existência e sim diz haver “elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo”. Entre o não afirmar e sim haver “elementos fundantes”, há uma diferença consubstancial.

As análises do que se encontrava por trás das linhas e palavras escritas por Munarim apontam que o próprio autor dos textos de 2008 não estava convencido da existência do referido “*Movimento de Educação do Campo*” ou “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”. Mas de tanto falar e escrever sobre a suposta existência, parece ter se convencido, mesmo não tendo certeza, convencendo posteriormente vários pesquisadores, que, por falta de leituras por trás das palavras, frases, ideias e suposições, reproduziram a existência de um “*movimento*” que não existiu.

Souza (2009) é uma das primeiras a contribuir com a disseminação do termo utilizado e divulgado por Munarim. O feito aparece no trabalho intitulado “O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas” (SOUZA, 2009), quando cita Munarim (2008b), e fala do intitulado “*movimento*” alterando apenas a preposição “*de*” pela preposição “*da*”, reportando-se ao “movimento” como “*movimento nacional da Educação do Campo*”.

Para Souza, o interesse pela temática “tem levado professores e pedagogos a investigar, na educação, as práticas, a gestão e a dinâmica do movimento nacional da Educação do Campo” (SOUZA, 2009, p. 6). Mas práticas, gestão e dinâmicas de qual “movimento”, se mesmo Munarim não tinha certeza, mas apenas evidências de sua existência?

Outro autor que reproduziu Munarim (2008a e b) foi Silva (2020). Este afirma a existência do intitulado “*movimento nacional*” justificando a existência a partir do I ENERA, Conferências Por uma Educação do Campo, PRONERA, Fóruns Nacionais de Educação do Campo, quando descreve que o objetivo da produção é

[...] expor a análise da Educação do Campo no contexto de lutas do movimento social, no caso do Movimento Nacional da Educação do Campo. Nesse sentido, o que se expõe é uma análise do processo histórico de lutas, conquistas e resistências do Movimento Nacional da Educação do Campo tendo como referência os documentos produzidos por esse movimento. Documentos originados de encontros, conferências e fóruns nacionais e que se caracterizam por cartas, manifestos e declarações direcionadas à sociedade brasileira, sociedade civil e instituições do Estado (SILVA, 2020, p. 2).

Com um olhar atento à movimentação das organizações sociais do campo desde as primeiras ocupações do MST, em 1979, até o momento em que a pes-

quisa foi encerrada em 2020, detecta-se lutas sociais, mas não lutas da “Educação do Campo no contexto de lutas do movimento social, **no caso do Movimento Nacional da Educação do Campo**” como, reportando-se a Munarim, afirmou Silva (2020, p. 2). Não se evidencia que os “Documentos originados de encontros, conferências e fóruns nacionais e que se caracterizam por cartas, manifestos e declarações direcionadas à sociedade brasileira, sociedade civil e instituições do Estado” (SILVA, 2020, p. 2) sejam documentos que indiquem a existência do intitulado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”.

Locks; Graupe e Pereira (2015), afirmam em publicação que “a partir de meados de 1990, uma política educacional contra-hegemônica é construída por um conjunto de atores coletivos, constituindo o Movimento Nacional de Educação do Campo, denominado de Educação do Campo” (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p. 134). Será que de fato se constituiu o “Movimento”? As leituras e análises não possibilitaram casar o intitulado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” com a Educação do Campo. Locks; Graupe e Pereira (2015) inclusive utilizam a terminologia “denominado” ao se referirem à “Educação do Campo”. O que se pretendeu? Rebaixar a “Educação do Campo” diante do que denominaram “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”?

No momento que os autores se referem à Educação do Campo como “conquista, muitos desafios”, afirmam considerar

[...] conquistas da Educação do Campo a construção de um novo conceito de educação contrapondo-se à educação rural, de princípios e valores que ancoram um novo paradigma de educação. Eles emergiram no Movimento Nacional da Educação do Campo e, por força de pressão social e política, foram incorporados pelo Estado brasileiro (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p. 143).

Os autores afirmam que as “conquistas da Educação do Campo” foram emergidas no “Movimento Nacional de Educação do Campo”. Que “movimen-

to”? Para a afirmação, sustentam-se em uma terceira publicação de Munarim, publicada em 2011.

Chamou atenção o artigo de Oliveira (2019). A autora detecta que na prática o que é chamado de “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*” não passa das movimentações de vários movimentos sociais, ou seja, do que ela chama de “sujeitos coletivos” do campo, a exemplo do:

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponezas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os sindicatos de trabalhadores rurais vinculados à CONTAG (OLIVEIRA, 2019, p. 102).

Oliveira (2019), foi exata na sua análise e para quem ler por trás das linhas, compreenderá que de fato o que foi inicialmente chamado de “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*” não existiu, pois foram sim, movimentações de organizações sociais diversas em prol da luta política e social da Educação do Campo, educação com a participação dos sujeitos sociais do campo, para não fechar escolas, por uma educação de qualidade, por formação de professores, envolvendo as crianças no processo do desenvolvimento do conhecimento e valorizando os educadores.

O que parte dos pesquisadores não se atentaram, como deixa claro Oliveira (2019), é de que em si, o dito “Movimento Nacional” não existiu, podendo se aceitar que o dito

[...] Movimento Nacional da Educação do Campo se trata de uma articulação de movimentos que constroem uma estrutura não só escalar, mas de movimentos que se une “desde baixo” como contrapoder, demandando do

Estado, se apropriando e ocupando esses espaços com suas próprias propostas educativas, negando propostas vindas “de cima pra baixo” (OLIVEIRA, 2019, p. 102).

Penetrando no âmago dos escritos de Munarim (2008a e b), na história do MST, das Conferências Nacionais, da Articulação Nacional e do Fórum Nacional, é possível observar que os pesquisadores poderiam ter percebido que as incertezas sobre o suposto “Movimento” acompanharam Munarim, sobretudo nas partes iniciais de seus escritos. Mas à medida que escrevia, parecia se convencer de que o dito “movimento” existia, convencendo os leitores que o “movimento” parecia real.

As publicações posteriores a 2009 se reportavam de forma direta ou indireta ao intitulado “*movimento*”, mas nem todas confirmavam sua existência, reservando-se a citar as obras de Munarim.

Ainda bem que houveram visões acadêmicas antagônicas, contrapondo-se, enriquecendo o debate e contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento social e acadêmico. Apesar dos antagonismos, há necessidade de se ater ao movimento dos movimentos sociais em não criar um “*movimento*” imaginário sem que de fato tenha existido. Uma coisa é a movimentação das organizações sociais que se articulam de diferentes formas, inclusive por fóruns, outra é a existência de um “*movimento*” enquanto tal.

Destaca-se por fim que o próprio Munarim, em 2011, referiu-se ao suposto “*movimento*” afirmando:

[...] importa reafirmar que o movimento social por políticas públicas de Educação do Campo que ocorre no Brasil, com maior visibilidade nessa última década, e que estou a chamar de Movimento Nacional de Educação do Campo, nasce e se sustenta fundamentalmente na ação protagonista das organizações e movimentos sociais do campo, que lutam por soberania educacional e por territorialização ou defesa de território material (terra) e imaterial (conhecimento) (MUNARIM, 2011, p. 62).

Munarim (2011) evidencia que as ações “das organizações e movimentos sociais do campo, que lutam por soberania educacional e por territorialização ou defesa de território material (terra) e imaterial (conhecimento)”, as chamam de “*Movimento Nacional de Educação do Campo*”, o que confundiu e confundiu de dezenas de pesquisadores e estudiosos da temática Educação do Campo.

Considerações Finais

A pesquisa investigou e analisou o intitulado “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*” (MUNARIM, 2008a e b) ou sobre o que anos adiante Munarim chamou de “Movimento por uma Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p. 61) e não constatou a existência real de um movimento com este nome, mas sim um conjunto de movimentações sociais de educadoras e educadores que trabalham com os povos do campo, e não um movimento intitulado de “*Nacional*”.

Uma das autoras que no decorrer do estudo melhor analisou Munarim foi Oliveira (2019) e a mesma evidencia que o que é chamado de “*Movimento Nacional de Educação do Campo*” ou “*Movimento de Educação do Campo*” não passa de movimentações de vários movimentos sociais, ou seja, de diferentes “sujeitos coletivos” do campo lutando por políticas educacionais para que ocorressem onde as crianças estivessem, no campo: assentamento, quilombo, aldeia, pequeno vilarejo, colônia, sempre respeitando a realidade daqueles povos e seu modo de vida, vestir, pensar, cantar e sonhar. Por isso o termo Educação do Campo.

Referências

ARAÚJO, Denise Silva; BRZEZINSKI, Iria; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 25 mai 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 317-363.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Catagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB. 1999.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Jisilaine Antunes. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236118496.pdf>. Acesso em: 08 jun 2022.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/banco-de-monografias-sobre-a-diversidade/educacao-do-campo-no-cenario-das-politicas-publicas-na-primeira-decada-do-seculo-21/view>. Acesso em: 14 fev 2023.

MUNARIM, Antonio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, **31ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 19 a 22 de outubro de 2008b. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf>. Acesso em: 25 mai 2022.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008a. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19/pdf_1. Acesso em: 24 mai 2022.

NERY, Israel José. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. As escalas geográficas de poder como formas de subordinação e insubordinação na luta pela Educação do Campo no Brasil. *Rev. NERA*. Presidente Prudente. V. 22, N. 46, pp. 79-105, Jan.-Abr./2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/5578/4681>. Acesso em: 09 jun 2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, V. 18, Nº 51, 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

SILVA, André Luiz Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social - uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. *Revista Brasileira de História da Educação*. V. 20, N. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48413>. Acesso em: 08 jun 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. O movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 39-56, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71512097003.pdf>. Acesso em: 31 mai 2022.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: AS ESCOLAS NO CAMPO EM CUBA E AS POSSIBILIDADES DE UMA NOVA EDUCAÇÃO

Fábio Fernandes Villela

Doi: 10.48209/978-65-5417-121-1

Introdução

Este texto, que integra o e-book: “Educação do campo em movimento: saberes, diálogos e resistência”, foi publicado originalmente em anais de seminário¹. Tendo em vista fomentar a popularização da Ciência e Tecnologia (C &T), em novos formatos de mídia, com ISBN, Ficha Catalográfica, DOI, etc., e que facilitam o acesso, foi disponibilizado a seguir, com algumas alterações. O objetivo do texto é apresentar resultados de nossa pesquisa de pós-doutorado, onde abordamos os desafios e as possibilidades da relação educação e trabalho, através da sistematização das práticas pedagógicas originadas da experiência educacional dos países da América Latina. Esta pesquisa pretendeu aprofundar

¹ Anais do IV EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Socialismo e Educação na América Latina. Marília - SP: UNESP, 2009.

algumas questões desenvolvidas em nossa dissertação de mestrado, Villela (2005), e em nossa tese de doutorado, Villela (2008). Nesta pesquisa abordamos o trabalho do arquiteto-pedagogo Fernando Salinas (1930-1992), nascido em Havana, Cuba, de um ponto de vista multidisciplinar e especialmente das relações entre “Educação e Trabalho”. As respostas às indagações foram dadas a partir de uma análise de “*Las Escuelas en el Campo*” projetadas e construídas pelos profissionais do Instituto Superior Politécnico “*José Antonio Echeverría*”, La Habana, Cuba (1960-1975), recuperadas através dos relatos de Roberto Segre: (2006a), (2006b), (2004), (2000), (1999) (1987), entre outros, da análise da prática pedagógica de Fernando Salinas, através de uma revisão bibliográfica crítica, de pesquisa de campo em Cuba e de entrevistas abertas.

Esta pesquisa de pós-doutorado utilizou a seguinte metodologia e estratégias de desenvolvimento da investigação: (1ª) Revisão bibliográfica crítica realizada: (a) nos textos originais do arquiteto Fernando Salinas presente nas referências bibliográficas. Os textos originais de Fernando Salinas estão reunidos em algumas publicações, a saber, Salinas (1988), Ayala (1992) e Véjar (1994); (b) na revista “*Arquitectura / Cuba*”, da Escola de Arquitetura do Instituto Superior Politécnico “*José Antonio Echeverría*”, La Habana, Cuba, especialmente os números em que o arquiteto Fernando Salinas foi diretor (números 338 até 345, de 1970 a 1976); (c) em livros, teses, artigos, relatórios de pesquisa, revistas especializadas, além de buscas na rede mundial de computadores (internet), especialmente os presentes nas referências bibliográficas, com a finalidade de revisar criticamente a literatura pertinente ao tema produzida no campo relativo à “Educação e Trabalho”. Cabe destacar o número da revista *Arquitectura / Cuba*, número 339 / 1971, Editora CENTSCO, sobre “*Las Escuelas en el Campo*”, foco central de nossa análise teórico-metodológica. A escolha deste exemplar, dentre tantos outros de *Arquitectura*

/ Cuba, se deve ao fato de que é dedicado à visão e realização dos planos arquitetônicos e pedagógicos que pretendiam acabar com as diferenças entre o campo e a cidade, o trabalho manual e intelectual, e promover a formação do “homem novo” mediante a educação “integral” dos jovens. Apresenta também o projeto da Cidade Universitária “*José Antonio Echeverría*” (CUJAE), em La Habana.

Esta pesquisa utilizou: (2ª) entrevistas abertas, via e-mail e questionários. O principal entrevistado foi Roberto Segre (FAU-UFRJ), colega e contemporâneo de Fernando Salinas no Instituto Superior Politécnico “*José Antonio Echeverría*”, La Habana, Cuba. Tivemos acesso, através da colaboração de Roberto Segre, a diversos textos de sua autoria, inéditos ou não, sobre o período estudado. Esta pesquisa utilizou (3ª) uma pesquisa de campo na cidade de Habana, Cuba, onde foi possível contatar contemporâneos de Fernando Salinas da Escola de Arquitetura do Instituto Superior Politécnico “*José Antonio Echeverría*”, além de pesquisar e atualizar a produção bibliográfica.

A Formação de Homens Plenos

A formação de homens plenos está presente em diversos trabalhos em Cuba e outros países, especialmente da América Latina. Podemos destacar alguns autores que desenvolveram o conceito de “*hombres plenos*”: Gómez (2013); Ramírez (2009); Gómez (2008); Mendonza, Aguilar, Ramírez (2008); Peña, Arias, Silva (2008); Tallett et al. (2008); Bueno (2006); Lozano (2006); Cano (2005); Galindo; Pascual (2004); Cormenzana; Gil; Soca, (2003); Segre (1999), Salinas (2002), (1988) e (1970); Díaz (2002); Kohan (2000); Guevara (1965), entre outros. A importância da formação de homens plenos hoje pode ser inferida no seguinte parágrafo, onde os autores afirmam que:

A escola, neste caso, a escola socialista, deve ser o meio ideal para influenciar positivamente os indivíduos, criando todo um sistema adequado, de todos os pontos de vista, onde exista um ambiente favorável para que se cumpram a instrução e a educação em pé de igualdade; ela deve ensinar a aprender, para que depois se possa colocar essa instrução e educação a serviço da sociedade mediante o trabalho criador do indivíduo. A escola tem que preparar as novas gerações para que atuem como homens plenos. (CORMENZANA; GIL; SOCA, 2003, p. 3).

O tipo ideal de “*hombre pleno*” contemporâneo coube a Antonio Guerrero Rodríguez (“Tony Guerrero”), conforme Gómez (2013), escrito por ocasião do lançamento do livro de poemas “Enigmas y otras conversaciones” de Tony Guerrero (2013). Utilizamos a ferramenta weberiana “tipo ideal” de acordo com a proposta de Löwy (1989). Afinal quem é esse tipo ideal de “*hombre pleno*”? “Tony” nasceu em 16 de outubro de 1958, em Miami, Flórida. Em 1959, pouco antes do triunfo da revolução cubana, seus pais decidiram regressar a Cuba e incorporar-se às tarefas do processo revolucionário.

A formação de Tony começa em 1962, ao matricular-se na “*Escuela Lazo de la Veja*”, onde cursa todo primário até 1970. Posteriormente ingressa na “*Secundaria Básica José María Heredia*”, onde cursa o sétimo e oitavo grau. Tony cursa o nono grau na “*Escuela Vocacional de Vento*”. Em 1973, aos 15 anos, começa seus estudos pré-universitários na “*Escuela Vocacional Vladimir Ilich Lenin*”. Cabe destacar que o projeto dessa escola foi elaborado pelo antigo “*Grupo Nacional de Obras Escolares*”, começando a ser utilizada em 1970, segundo Ministério da Educação de Cuba (2014). Essa escola foi criada especialmente para satisfazer as necessidades de se edificar as “*Escuelas Secundarias Básicas en el Campo*”, conforme veremos no subitem: “Os intelectuais e a organização trabalho pedagógico nas escolas no campo em Cuba (1960-1975)”.

Figura 1 - Escuela Vocacional Vladimir Ilich Lenin, arquiteto Andrés Garrudo, 1971



Fonte: Ecured.

Tony foi presidente da *Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media* (FEEM) da região de Boyeros. Em 1974, aos 16 anos, ingressa na *Unión de Jóvenes Comunistas de Cuba*, ocupando o cargo de secretário organizador do comité de base. Ao concluir seus estudos pré-universitários, ganha uma bolsa para estudar no Instituto de Aviação de Kiev, Ucrânia, na antiga União Soviética. Em 1983, aos 25 anos, gradua-se em engenharia de construção de aeroportos. Devido a suas qualidades foi treinado em espionagem e contraespionagem, com o consentimento do governo cubano, pelo Comitê de Segurança do Estado (KGB), a principal organização de serviços secretos da antiga União Soviética.

Ao regressar a Cuba, é contratado pela companhia Cubana de Aviación, e começa a trabalhar como especialista na construção de aeroportos, ocupando o cargo de chefe de seção de aeródromos. Tony foi secretário geral do comité de base e secretario político do comité da juventude, além de pertencer ao serviço secreto cubano. Em 1989, aos 31 anos, é aceito como membro do Parti-

do Comunista de Cuba. Tony se mantém trabalhando nas tarefas do aeroporto “*Antonio Maceo*” e sua principal obra foi a ampliação da pista do aeroporto. No ano de 1992, aos 34 anos, Tony muda-se para os Estados Unidos para compor a “Rede Vespa”, uma rede de espionagem cubana aos grupos terroristas anticas-tristas de Miami.

Na primeira metade dos anos 90, os grupos terroristas de Miami realizaram 127 operações com o objetivo de afugentar os turistas de Cuba. Os merce-nários terroristas, infiltrados entre os turistas, explodiam bombas nos hotéis de Havana e banhistas eram alvejados, nas praias cubanas, por tiros de metralha-dora disparados de lanchas navegando em alto mar, provenientes de Key West (Flórida, 90 milhas de Cuba). No dia 12 de setembro de 1998 Tony foi detido pelo FBI junto a outros quatro companheiros: Gerardo Hernández Nordero, Fernando González Llort, Ramón Labañino Salazar y René González Schwe-ret, e julgado em Miami em um processo manipulado, no qual foi condenado a prisão perpetua mais 10 anos de privação de liberdade.

A saga completa dos “*Cinco héroes cubanos*” por ser conhecida em de-talhes no livro de Fernando Morais (2011): “Os últimos soldados da guerra fria: A história dos agentes secretos infiltrados por Cuba em organizações de extrema direita dos Estados Unidos”. No dia 13 de outubro de 2009, a corte do distrito sul da Florida modificou sua sentença de Tony Guerrero para 21 anos mais 10 meses. A campanha em favor da liberdade dos cinco cubanos contra o terrorismo cresceu durante esses anos e hoje continua, animada por milhares de organizações solidarias em diversas regiões do planeta. Durante esses anos, Tony Guerrero escreveu e publicou diversos livros de poemas e suas pinturas foram expostas em Cuba e outros países.

Retomando uma dentre as diversas possibilidades, no sentido de enfei-xar uma problemática, a ideia de pesquisar a “formação de homens plenos”,

surgiu da constatação de que tais experiências possibilitam o desenvolvimento dos estudos sobre uma “pedagogia do trabalho”, conferir, p. ex., os trabalhos de Rossi (1982) e Farias (1994). Neste sentido procuramos, em Villela (2010), recuperar a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba (1960-1975), (doravante, ISPJAE). Os relatos de Segre: (2006a), (2006b), (2004), (2000), (1999) e (1987), repõem os acontecimentos políticos, sociais e econômicos que se desencadearam a partir de 1º de janeiro de 1959, e que marcaram o rumo do ensino universitário, pelas mudanças de conteúdo imediatas à ação construtiva da Revolução. Segundo o autor, no mês de fevereiro se cria o INAV (Instituto Nacional de Ahorro y Vivienda) que se responsabiliza pela realização de conjuntos habitacionais populares em todo o país, impulsionados por Pastorita Nuñez.

O arquiteto Osmundo Machado, no *Departamento de Proyección Social da Junta Nacional de Planificación (Revolucionaria)*, elabora um plano para o desenvolvimento de centros comunitários na Sierra Maestra; e o Ministério de Bienestar Social, dirigido por Raquel Pérez, procede à erradicação dos bairros insalubres. Ficava assim, segundo Segre (1999), definida a orientação da arquitetura em função dos planos estatais expostos por Fidel Castro no *Colegio Nacional de Arquitectos* no início desse ano. Conforme relata Segre (1999), a resposta dos profissionais “tradicionais”, que concentravam os grandes encargos privados e governamentais, foi a progressiva saída do país em direção aos Estados Unidos. A elaboração sintética do período de 1960 a 1975 foi feita por Segre (1999).

Os principais acontecimentos que o ISPJAE vivenciou na dinâmica da Revolução, são destacados por Segre (1999): (1º) As contradições com os Estados Unidos que culminaram com o bloqueio de Cuba e cujos momentos dramá-

ticos foram a invasão da Playa Girón (1961) e a Crise de Outubro (1962); (2º) A Ofensiva Revolucionária (1968); (3º) A Safra dos 10 milhões (1970); (4º) A Universalização da Universidade (1968); e (5º) O processo de institucionalização do país (1975). Podemos identificar, a partir de Segre (1999), as principais características da organização do trabalho pedagógico no ISPJAE neste período: (a) três correntes básicas da docência; (b) a integração com a dinâmica da Revolução; (c) integração do estudante na problemática da vanguarda cubana; (d) o ateliê vertical; (e) a união entre trabalho e educação; e (f) a formação de homens plenos. Destacamos, a seguir, cada uma destas características.

Conforme relata Segre (1999), seria possível identificar ao longo deste período a existência de três correntes básicas na docência: (1ª) Romântico-individualista de curta duração, encabeçada por Ricardo Porro, que deixou a Escola em 1962, e com um pequeno grupo de adeptos; (2ª) Científico-artístico-cultural, liderada por Fernando Salinas (chefe do Departamento de Desenho) até 1965, e apoiada pelo então diretor, Roberto Carrazana, e um numeroso grupo de professores; e a (3ª) Tecnocrática, apoiada pelo Micons (Ministério da Construção), cujos representantes eram Eduardo Granados, Gonzalo de Quesada e Eduardo Ecenarro, e que ocuparam cargos diretivos na Universidade, entre 1965 e 1969.

Outra característica da organização do trabalho pedagógico da escola de arquitetura do ISPJAE é a integração à dinâmica da Revolução. Conforme relata Segre (1999), desde o primeiro plano de estudos formulado em 1960, se assumiu como objetivos essenciais a integração com a dinâmica cultural da Revolução e a participação dos alunos na solução dos problemas concretos que demandava a construção de obras sociais. Segre (1999) sintetiza este princípio com as palavras de Fernando Salinas (1965): “deseja-se a busca de uma arte da Arquitetura dentro das técnicas que determina o desenvolvimento da Revolução”.

Figura 2 - Páginas da Revista Arquitectura / Cuba



Fonte: Revista Arquitectura / Cuba, número 339, 1971.

Mais uma característica do trabalho pedagógico, com relação à formação artística, é o abandono de velhos esquemas da formação clássica e integração do estudante na problemática da vanguarda cubana. Segre (1999) revela que a disciplina Plástica cursada no primeiro e segundo ano, teve como docentes: Raúl Martínez, Tomás Oliva, Guido Llinás, Antonia Eiriz y Loló Soldevilla. O curso de Fundamentos da Arquitetura foi dirigido por Joaquín Rallo, com a participação de Roberto Gottardi, Sergio Baroni y Luis Lápidus, que introduzia o aluno nos conhecimentos objetivos da forma, o espaço e a cor através do estudo da cidade de La Habana e seus edifícios. Segre (1999) informa que haviam construído uma grande maquete da zona histórica, que permitia a identificação e análise de ruas, praças e monumentos.

Uma experiência pedagógica que se difundiu entre as várias escolas de arquitetura da América Latina foi o Ateliê Vertical. Segundo Segre (1999), os ateliês de desenho, dirigidos por Ricardo Porro, Iván Espín, Vittorio Garatti,

Fernando Salinas, Raúl Gonzáles Romero e outros, articularam a criatividade com a análise da realidade concreta. Segre (1999) informa que a breve experiência do “Ateliê Vertical” integrava os alunos de todos os anos sob um só professor, e se deslocou para várias cidades do interior, Matanzas, Sancti Spíritus e Trinidad, para familiarizá-los com as diferentes particularidades do território e a sociedade cubana.

A união entre trabalho e educação foi experimentada pelos alunos através do vínculo entre os novos temas urbanos e rurais. Segre (1999) relata que os estudantes participaram da construção da Cooperativa “Menelao Mora” na Província de La Habana, sob a direção de Salinas e González Romero, obra que se realizou com habitações camponesas e a participação dos arquitetos Cecilia Menéndez, Selma Díaz, Rafael Moro e Norman Medina. Os alunos e os professores Fernando Salinas e Raúl González Romero, obtiveram dois prêmios internacionais: o da VI Bienal de São Paulo (1961), e no mesmo ano, a Medalha de Prata no 2º Encontro de Faculdades de Escolas de Arquitetura celebrado no México.

A equipe que obteve o prêmio da VI Bienal de São Paulo (1961) propôs o projeto de um centro educacional rural de ensino primário e secundária, situado na *Granja del Pueblo “El Corojal”*, Pinar del Río, e foi desenhado com elementos estruturais pré-fabricados. Junto com Fernando Salinas participou Rafael Mirabal e os alunos Raquel Cadavid, Norman Medina, Carlos Capote, Alberto Rodríguez, Joel Ballesté, José Cortiñas, Isabel Castillo, Ana Isabel Campaña, Ismael López de Villavicencio, Rogelio Paredes e José Luis Céspedes, segundo Salinas (1961). A equipe que obteve a medalha de Prata no México foi dirigida por Raúl González Romero com um projeto de uma cooperativa agrícola no povoado “Pedro Betancourt” de Matanzas.

Os Intelectuais e a Organização Trabalho Pedagógico nas Escolas no Campo em Cuba (1960-1975)

O estreito vínculo entre trabalho e educação pode ser inferido, a partir dos relatos de Segre (1999), na participação dos alunos como desenhistas e projetistas nas oficinas do Micons, responsáveis pelas grandes obras sociais: a *Unidad Vecinal de La Habana del Este*; a Cidade Universitária José Antonio Echeverría (CUJAE); as Escolas de Arte, as obras turísticas, rurais e industriais. Conforme relata Segre (1999), nos primeiros anos, estudantes e professores trabalhavam nas manhãs no Ministério da Construção e as aulas eram assistidas à tarde até a noite na sede da escola.

O arquiteto Reinaldo Togores (1979), participou da experiência coletiva de projeto das “Escolas no Campo” e relata que já em 1.959 surge a ideia de criar no principal cenário da guerra revolucionária, a Sierra Maestra, uma Cidade Escolar com capacidade para abrigar 20.000 crianças de origem camponesa, daqueles que, por viver nas zonas montanhosas, haviam visto privados até então do ensino. A Cidade Escolar “Camilo Cienfuegos” foi construída em um local chamado “Las Mercedes”, em plena montanha. Contraposta ao isolamento da vivenda camponesa tradicional, se apresenta como um conjunto urbano composto por unidades escolares e habitações, que contando com uma zona cultural/recreativa/administrativa, uma zona de serviços públicos e uma zona industrial de fábricas e granjas modelo para o trabalho dos alunos, ocupando toda uma extensão de 6.700 hectares.

Figura 3 - Cidade Escolar Camilo Cienfuegos, Las Mercedes, Cuba, 1970



Fonte: Divulgação da página da escola Camilo Cienfuegos.

Relatando a experiência das “escolas no campo”, Togores (2009), afirma que durante o período de 1969-70 se implantou oficialmente o sistema das “escolas no campo” como meio para vincular o trabalho aos estudantes a partir do sétimo grau e que consistiu em trasladar alunos e professores durante 45 dias a acampamentos habilitados próprios nas zonas de produção agrícola, fazendo possível a participação do estudante nas diversas tarefas produtivas junto aos trabalhadores agrícolas e técnicos do lugar. No curso escolar de 1969-70 iniciou suas atividades a primeira Escola Secundária Básica no Campo. O desenvolvimento deste novo tipo de escola, segundo Togores (2009), “representou um salto qualitativo não só desde o ponto de vista pedagógico: mas também no plano da arquitetura escolar, e repercutiu ainda em outros programas construtivos”.

Figura 4 - Escola Vocacional em Camaguey, Cuba



Fonte: Segre (2006).

As práticas educativas presentes no projeto das “escolas no campo” em Cuba, segundo Figueroa, Prieto e Gutiérrez (1974) foram: (1ª) Educação na coletividade; (2ª) Combinação de estudo com trabalho; (3ª) Formação do estudante produtor; (4ª) Educação universal; (5ª) União da educação aos planos de desenvolvimento econômico; (6ª) Educação através do enlace do jovem estudante com o trabalhador do campo; (7ª) Educação para a formação de hábito de trabalho intelectual; (8ª) Desenvolvimento das inclinações e atitudes individuais; (9ª) Educação para o estímulo da emulação socialista; (10ª) Educação para o trabalho de auto-serviço e socialmente útil; (11ª) Educação dos jovens no cuidado e conservação da propriedade social; (12ª) Educação para a formação vocacional e orientação profissional; (13ª) Educação para a solidariedade internacional; (14ª) Educação para a participação dos jovens no governo da instituição escolar; (15ª) Educação dentro dos princípios do marxismo-leninismo.

As informações contemporâneas sobre o fim das “Escolas no Campo” são contraditórias, por um lado fala-se em desativação, por outro, em reparação, remodelação, criação de novas escolas, etc. Rivera (2008) relata que há um amplo movimento de reparação de centros escolares, não só na capital

Havana, mas que se estendeu a todo o território nacional com a remodelação de 335 escolas. Também informa que se criaram capacidades e condições para dar merenda escolar aos alunos do ensino médio, e se garantiram as condições necessárias para levar as escolas primárias um professor para cada 20 crianças.

As principais práticas educativas presentes na organização do trabalho pedagógico do ISPJAE, segundo nosso ponto de vista, emergem do debate cultural e ideológico que ocorreu no VII Congresso Internacional da União Internacional dos Arquitetos (UIA) em La Habana (1963). Segundo o relato de Segre (1999), neste congresso participaram milhares de arquitetos e estudantes de todo o mundo onde se trocou ideias e experiências. No debate se explicitou duas tendências antagônicas: a primeira posição defendia o socialismo como um sistema liberador das forças criadoras da sociedade, posição exposta por Che Guevara em *“El socialismo y el hombre en Cuba”* (1965) e sintetizada na seguinte frase: “nós socialistas somos mais livres porque somos mais plenos; somos mais plenos porque somos mais livres”, e a segunda posição que denunciava a ameaça do realismo socialista e do tecnocratismo imposto pelos funcionários, “perigo já assinalado por Fidel”, segundo Segre (1999).

Fernando Salinas foi o relator-geral do VII Congresso da UIA e, segundo Segre (1999), procurou resumir as ideias, que se expressaram em vários discursos e escritos de Castro e Guevara, sobre “o necessário equilíbrio entre a técnica e a estética e a necessidade de colocar o talento criador a serviço das necessidades sociais”. Salinas sintetiza o espírito do VII Congresso nas seguintes frases: “a arquitetura é a arte da forma para ser vivida pelo povo” e finalizava sua análise da arquitetura no mundo: “transforme-se ao homem e com ele se transformará a arquitetura”, conforme Guevara, (1964). Essas seriam as principais polêmicas que permeavam o debate cultural e ideológico e que configuraram a organização do trabalho pedagógico nas “escolas no campo” em Cuba de 1960 a 1975.

Conclusões

Quais os principais desafios da educação e trabalho na América Latina hoje? Segundo nosso ponto de vista, a recuperação de experiências na educação permitiria a comparação e ajudaria a compreender os desafios da formação de crianças e jovens do campo em países que são “grandes sertões”, conforme o genial Guimarães Rosa (2001). Esta perspectiva implica em um enfoque coletivo dos problemas para lograr soluções em função de grandes coletivos humanos. A comparação de experiências na educação dos países da América Latina permitiria sistematizar as novas possibilidades de formação omnilateral, conforme Machado (2006).

A recuperação das práticas dos intelectuais orgânicos do ISPJAE contribuiria nesse sentido. A especialista na obra e ex-aluna de Fernando Salinas, Eliana Cárdenas (2002), destaca uma frase que assume um papel chave na perspectiva de formação omnilateral: “[...] transforme-se ao homem e com ele se transformará a arquitetura”, conforme Guevara (1964). O que transparece na prática educativa de Fernando Salinas e dos intelectuais orgânicos do ISPJAE é a perspectiva guevarista da construção do “homem novo”. Guevara afirmava: “A revolução se faz através do homem, mas o homem deve forjar, dia a dia, seu espírito revolucionário”, de acordo com Guevara (1964). Guevara enfatiza o papel central do homem na transição socialista. Para além da transformação da base econômica, Guevara (1964), ressalta que: “Para construir o comunismo, simultaneamente com a base material, tem que se fazer o homem novo”.

A concepção de “homem novo” salienta o papel central dos homens como sujeitos da transformação histórica, que ao transformarem a si mesmo, transformam a sociedade. A contribuição fundamental desses pedagogos consiste no resgate do horizonte humanista do marxismo. Conforme aponta Lowy (2006),

os temas centrais da obra marxista do Guevara, a reflexão sobre a transição para o socialismo, a utopia comunista de um homem novo, são temas que tem o seu fundamento no “humanismo revolucionário”. Por isso precisamos recuperar, mais do que nunca, esse marxismo humanista, antidogmático, ético, pluralista e revolucionário. Ao analisarmos as práticas educativas dos intelectuais orgânicos do ISPJAE, emerge a temática contemporânea da “justiça global”, conforme aponta Garcia (2003).

Como conclusão, podemos afirmar que os intelectuais orgânicos do ISPJAE, ao colocarem em prática as ideias que estavam *in nuce* nos textos de Guevara, desenvolveram a temática contemporânea da “justiça global”, constituindo uma “escola da justiça global”, e fazendo com que suas ideias mantenha sua vigência até os dias de hoje. Os projetos das “escolas no campo” do ISPJAE, especialmente no período de 1960-1975, se propuseram a transformação do universo educacional e sociocultural, em função do desenvolvimento de “homens plenos” e de um elevado compromisso com a comunidade, onde prevaleceu a justiça social e a solidariedade. Essas múltiplas razões fazem com que as ideias desses intelectuais mantenham uma atualidade e uma autenticidade na solução dos desafios da educação de jovens e crianças do campo na América Latina hoje.

Referências

AYALA Alonso, Enrique (Org.). **Fernando Salinas**. El compromiso de la arquitectura. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1992.

BUENO, Marcia O. G. **El trabajo de orientación profesional vocacional hacia carreras pedagógicas en el pre-universitario**. Ilustrados Monografías, tesis, bibliografías, educación, Net, Centro Universidad Pedagógica “Raúl Gómez García”, Guantánamo, Cuba, 2006. Disponível em: < <http://www.ilustrados.com/tema/8233/Trabajo-Orientacion-Profesional-Vocacional-hacia-carre-ras.html> >. Acesso em: 26 dez. 2010.

CANO, Leonor A. **La enseñanza integral para el cambio en las universidades latinoamericanas**: una visión de la experiencia cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, Cuba, n. 3, p. 85-102, Mar. 2005.

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

CORMENZANA, Ana J. G.; GIL, Iliana R.; SOCA, Carlos M. Q. El idioma inglés en la formación integral del médico cubano actual. **Revista de Ciencias Médicas La Habana**, n. 9 (2), p. 1-9, Abr. 2003.

DÍAZ, Adela H. Una visión contemporánea del proceso de enseñanza aprendizaje. **Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES)**, Universidad de La Habana, Net, Cuba, 2002. Disponível em: < <http://www.fq.uh.cu> >. Acesso em: 26 Dez. 2010.

ECURED. Enciclopedia Cubana en la Red. **Escuela Vocacional Vladimir Ilich Lenin**. Disponível em: <http://www.ecured.cu/index.php/Escuela_Vocacional_Vladimir_Ilich_Lenin>. Acesso em 10 abr. 2014.

FARIAS, Itamar Mazza de. **Pedagogia do trabalho**: seus princípios no cotidiano escolar. Campinas: 1994. 193p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

FIGUEROA, Max; PRIETO, Abel; GUTIÉRREZ, Raúl. **La escuela secundaria en el campo**: una innovación educativa en Cuba. Paris: Unesco, 1974.

GALINDO, Fidel B.; PASCUAL, Yilmy R. La socialización en la formación de una profesión. **Dirección Municipal de Educación**, Net, Guáimaro, Camagüey, Cuba, 2004. Disponível em: < <http://biblioteca.utec.edu.sv/home/> >. Acesso em: 26 dez. 2010.

GARCIA, María del C. A. Prólogo. In: GUEVARA, Ernesto C. **Justicia global**: liberación y socialismo. 1. ed. Buenos Aires: Nuestra America, 2003.

GÓMEZ, Miguel R. Identidad cultural y humanismo en la obra de Leopoldo Zea: significación y actualidad. **Poligramas**, México, n. 29, p. 335-359, jun. 2008.

GÓMEZ, Ricardo. Hombre pleno, sin enigmas. **Tribuna de La Habana**, Cuba. Fev. 16, 2013. Disponível em: <<http://www.tribuna.co.cu/cinco/2013-02-16/hombre-pleno-sin-enigmas>>. Acesso: em: 10 abril 2013.

GUEVARA, Ernesto C. **Justicia global**: liberación y socialismo. 1. ed. Buenos Aires: Nuestra America, 2003.

_____. El socialismo y el hombre en Cuba. In: GUEVARA, Ernesto C. **Obra revolucionaria**. 8. ed. México: Era, [(1965) 1979]. p. 627-639.

_____. Discurso de clausura del encuentro de profesores y estudiantes. In: **Arquitectura Cuba**, Cuba: n. 331, La Habana, enero-marzo, 1964, p. 13-14.

KOHAN, Néstor. **De Ingenieros al Che**. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano. Prólogo de Michel Löwy. Argentina: Editorial Biblos, 2000.

LOZANO, Gabriel V. El marxismo, hoy. **Revista Crítica Jurídica**, México, UNAM, n. 26, p. 133-146, Jan. / Dez. 2006.

LOWY, Michael. **O pensamento de Che Guevara**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **Redenção e utopia**: o judaísmo libertário na Europa central. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MACHADO, Ilma. F. A criança como sujeito social na educação do campo. In: **Educação Pública**, Cuiabá, v. 15, n. 27, p. 109-118, jan./abr. 2006.

MENDOZA, Juan C. R.; AGUILAR, Nivia A.; RAMÍREZ, Elio P. La orientación socio-humanística, un aporte a la formación integral del estudiante, **Tendencias Pedagógicas**, Cuba, n. 13, p. 175-191, Mar. 2008.

MORAIS, Fernando. **Os últimos soldados da guerra fria**: A história dos agentes secretos infiltrados por Cuba em organizações de extrema direita dos Estados Unidos. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PEÑA, Alberto C.; ARIAS, José M. G.; SILVA, Flor D. R. La interrelación universidad-empresa en la labor educativa profesional. **Revista Trimestral de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Holguín**, Cuba, Año XIV, n. 2, p. 1-13, Jun. 2008.

RAMÍREZ, Elio P. La formación socio humanística del estudiante de arquitectura como campo de reflexión pedagógica. **Revista Iberoamericana de Educación**, España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 49/8, p. 1-12, jul. 2009.

RIVERA, Yailin Orta. Una inmensa revolución constructiva. In: **Juventud Rebelde**. Cuba: Havana, 10 jan. 2008. Nacional, p. 4.

RODRÍGUEZ, Antonio G. **Enigmas y otras conversaciones**. Cuba: Ediciones La Memoria: Centro Cultural Pablo de la TorrienteBraú, 2013. (ColecciónHomenajes). Disponível em: <http://www.centropablo.cult.cu/libros_descargar/enigmas.htm>. Acesso em: 10 Abr. 2014.

ROSA, João G. **Grande sertão: veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSSI, Wagner G. **Pedagogia do trabalho 2**: caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1982.

SALINAS, Fernando. Una arquitectura para formar al hombre. **Boletín de la Escuela de Arquitectura**, Volumen XXIII, n. 3, 2002, p. 52-55.

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

_____. Un comentario sobre la presencia de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de La Habana en la VI Bienal de Arte de San Pablo, Brasil. In: **Espacio**, Cuba: n. 1, Año 1, segunda época, La Habana, 1961, p. 22-23.

_____. Los espacios del hombre pleno, prólogo: a Roberto Segre. **Diez años de arquitectura en Cuba revolucionaria**. Cuba: Ediciones Unión, 1970. p. 7-10.

SEGRE, Roberto. Fernando Salinas. In: SADER, Emir; JINKINGS, Ivana; MARTINS, Carlos E.; NÓBILE, Rodrigo (orgs.) **Latinoamericana**: enciclopedia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. A razão construtiva nas escolas paulistas. In: **Revista Projeto Design 321**. Net, São Paulo, 2006b. Disponível em: < <http://arcoweb.com.br/debate/debate96.asp> >. Acesso em: 22 dez. 2009.

_____. Os sonhos da utopia comunista cubana. In: **Revista AU**, São Paulo: n. 118, p. 53-59, Jan. 2004.

_____. **FAU 1960-1975**: Los “años de fuego” de la cultura arquitectónica cubana. Net, Roma, Itália, fev./mar, 2000. Disponível em: < http://www.archivo-cubano.org/fau_1.html >. Acesso em 26 dez. 2000.

_____. Los espacios del hombre pleno. (1999). **Entrevista a Fernando Salinas** (1988-1992). Net, Roma, Itália, 1999. Disponível em: < http://www.archivocubano.org/salinas_1.html >. Acesso em 26 dez. 1999.

_____. **Arquitetura da revolução cubana**. São Paulo: Nobel, São Paulo, 1987.

TALLETT, Arturo V. et al. El método de enseñanza-aprendizaje en la formación de valores, **Revista Médica Electrónica**, Cuba, n. 30 (3), p. 1-26, Mar. 2008. Disponível em: < <http://www.cpimtz.sld.cu/> >. Acesso em: 25 maio de 2010.

TOGORES, Reinaldo. 20 años de construcción en Cuba. **Obras escolares y sociales**. (1979). Net, Espanha, 2009. Disponível em: < <http://personales.unican.es/togoresr/index.html> >. Acesso em 21 dez. 2009.

VÉJAR, Pérez-Rubio. **Y el perro ladra y la luna enfria**. Fernando Salinas: diseño, ambiente y esperanza. México: UAM, UNAM, UIA, 1994.

VILLELA, Fábio F. **A escola da justiça global**. 2009-2010. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. Indústria da Construção Civil e Reestruturação Produtiva: as Novas Tecnologias e seus Modos de Socialização construindo as Cidades Contemporâneas. **Arquitextos (São Paulo. Online)**, v. 099, p. 1-7, 2008. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/09.099/121>>. Acesso em 12 Abr. 2014.

_____. Rino Levi: Hespéria nos Trópicos. **Arquitextos (São Paulo. Online)**, São Paulo, v. 061, n. 1, p. 1-7, 2005. Disponível em: <<http://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.061/452>>. Acesso em 12 Abr. 2014.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A LUTA E RESISTÊNCIA DE UM POVO INFERIORIZADO

Welber Eduardo Vaz

Doi: 10.48209/978-65-5417-121-3

Introdução

Discutir sobre educação nunca foi uma tarefa fácil. As várias manifestações que tem surgido nos últimos anos, nos mostram o quanto a educação é importante para uma nação, principalmente porque lida com o futuro de um país e, é esse o discurso que se houve, o qual diz que crianças, adolescentes e jovens são o futuro do Brasil e, por isso, carecem de educação de qualidade. Mas seria essa educação igual para todos? Justamente por esse fato, essa pesquisa vem discutir sobre uma educação bem diferente desta educação de qualidade exige-

da pelo estado para formar esses homens e mulheres do futuro. Esta educação aqui referida é a educação de um povo “não” desconhecido, mas inferiorizado e massacrado desde a colonização. “Educação do campo”, esse é o termo utilizado para discussão nessa pesquisa, uma educação diferente, que por longos anos vem passando por esmagamentos e retaliações, não constituindo-se como educação do campo, mas como educação rural.

Entende-se que educação para ser de qualidade deve respeitar a cultura, o saber, as vivências, aquele jeitinho particular de viver nas comunidades, até mesmo respeitando aquilo que a natureza oferece, como as estações do ano e o clima, por exemplo. Portanto, este estudo busca refletir sobre a educação para quem vive nas fazendas, nos campos, nos sítios, nas chácaras, nos ranchos, nos acampamentos ou até mesmo nos reinos encantados deste país.

É preciso ressaltar que essa pesquisa não trata como camponeses apenas os agricultores familiares, mas todos aqueles que moram no campo e tem nele seu sustento. No inciso 1º do Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), entende-se por população do campo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL,2010).

Essa é a população retratada nessa discussão. Apesar de algumas terem o seu modo particular de viver, ambas são do campo e, portanto, considera-se como camponeses todas essas pessoas.

Além disso, este texto traz uma breve reflexão sobre o contexto histórico da luta por uma educação do e no campo, bem como a importância dos movimentos sociais para a conquista dessa educação.

No decorrer dos estudos surgiu a necessidade de trazer uma análise sobre a colonialidade e seus ataques ao povo do campo, provocando uma reflexão a respeito dos impactos negativos causados por ela a esse povo. O texto também se propõe a discutir e a questionar se a decolonialidade pode ser considerada uma perspectiva de proteção ao povo do campo, levando-nos a uma reflexão sobre as trajetórias de lutas por educação na localidade onde vivem e as resistências frente ao modelo eurocêntrico de sociedade imposta desde a colonização.

Para obtenção de informações mais precisas sobre os assuntos abordados nesta pesquisa, fez-se necessário realizar uma pesquisa bibliográfica contemplando a análise de documentos legais e os estudos e pesquisas realizadas por autores como: Arroyo (1999), Caldart (2003), Garske (2012) e Molina (2006), entre outros que discutem a vida no campo e principalmente sobre a educação desse povo. Além disso, para chegar a conclusão das informações obtidas sobre a colonialidade e decolonialidade, a revisão bibliográfica contou com amparo dos estudos de Mignolo (2007), Quijano (1992, 2005) e Walsh (2008).

Uma História de Luta e Resistência por Educação do e no Campo

Para falarmos de resistência e entender o porquê homens e mulheres do campo lutaram por educação do e no campo, se faz necessário uma breve análise do contexto histórico da educação ofertada a esse povo.

Estudos bibliográficos realizados sobre a história da educação do campo, mostra-nos que “a constituição Federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas” (BRASIL, 2007, p.16), havendo apenas uma pretensão de modificar a realidade do sistema edu-

cacional no campo. Baseando-se nesta referência do documento “A Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”, é possível constatar que apesar da constituição de 1934 ter sido a primeira a destinar recursos a educação na zona rural, as políticas públicas que seriam tão importantes para esse segmento não foram implantadas nessa área. Sendo assim, esta ausência de políticas públicas para dar apoio ao ensino torna-se a principal causa do mal desenvolvimento dele. Além disso, outro fator é o de definirem essa educação como “rural” e não “do campo”. Essa distinção se faz necessária, quando se trata de uma educação que respeite o modo de ser desse povo, suas crenças, seus conhecimentos, sua cultura e principalmente sua capacidade de aprender para seu crescimento no local onde vivem.

Segundo Araújo e Silva (2012, p. 60), “A educação do campo apresenta-se enquanto uma proposta de resistência popular em relação aos projetos hegemônicos para o meio rural, apoiados pela lógica capitalista de desenvolvimento”, mostrando-nos que seu intuito vai muito além de uma educação rural pensada para o comércio, mas nos leva a percebê-la como uma modalidade que luta e resiste contra a colonialidade ainda existente no campo.

Já “a educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.36). Esse modelo de educação está relacionado ao mercado de trabalho, que principalmente coloca homens e mulheres do campo em situação desigual aos da cidade, expondo-os aos interesses das empresas.

É notório que a primeira constituição a destinar recursos para a educação do povo do campo aparentava trazer melhorias para essa população, porém, estudos já realizados mostram que educação de qualidade e que respeite a cultura camponesa não se faz sem políticas públicas necessárias para o cumprimento

dessa determinação, muito menos tratando essa educação apenas como rural, deixando de lado as questões humanas necessárias nesse contexto.

Após essa constituição, outros vários documentos tratam da educação para a população do campo, por exemplo a Constituição de 1937 e 1946 e a LDB de 1961 e 1971. Entretanto, os principais documentos citados trazem uma realidade de descaso com essa gente, pois partem de uma educação voltada apenas para o mercado de trabalho, onde as empresas eram responsáveis pelo ensino no campo, e passam a ofertar uma educação completamente urbana sem respeitar o saber desse povo.

Um marco histórico foi a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 que trouxeram grandes avanços para a educação brasileira e conseqüentemente para a educação nas áreas rurais, entretanto, não houve eficiência na efetivação do que consta nessas legislações.

Foram muitos anos de luta em prol de educação do campo e no campo, mas por todos os lados que se olha, nota-se uma educação nos padrões eurocêntricos, a qual querem implantar na cabeça e no corpo dos camponeses. Está aí um descaso com o saber camponês, um saber que é desvalorizado dentro da própria escola que deveria ser um lugar de acolhimento e troca de conhecimentos.

Vale lembrar, que logo no início do século XXI, houveram várias conquistas para essa modalidade, pois “o MEC a partir do atual governo, se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de políticas nacional de Educação do Campo” (MUNARIM, 2006, p.15). Nota-se nesta referência do ano de 2006, que após tantos anos, apenas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, essa modalidade de ensino conquistou um lugar nas discussões sobre a educação brasileira com a criação

da Coordenação Geral de Educação do Campo, ou seja, a luta dos movimentos dos trabalhadores do campo (abordada no próximo tópico) não era em vão, eles sempre acreditaram nessa mudança e, por isso, surgiu um caminho para que esta viesse a acontecer.

Aconteceu também em 2010 outro marco importante. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo, define o termo educação do campo e caracteriza suas especificidades. Este documento em seu artigo 3º diz que “Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais” constando que neste decreto se propõe a superação das defasagens educacionais no meio rural e busca-se mudar a trajetória de descaso vivida por esse povo. Porém, é preciso acompanhar de perto a realidade do ensino ofertado nas escolas do campo, pois, constatou-se na pesquisa “Desafios educativos ao pedagogo na educação do campo¹” desenvolvida em uma comunidade rural no município de Barro Alto –GO, que o ensino ofertado nas escolas do campo da região permanece o mesmo das escolas urbanas.

Esta visão a respeito do ensino nas escolas do campo também é considerada por Garske (2012, p.19) ao dizer que “ainda hoje as políticas educacionais implementadas no meio rural brasileiro, não apresentam diferenças significativas das que são as pensadas e construídas para o meio urbano”, deixando, portanto, de respeitar os saberes e vivências dos alunos do campo.

O pesquisador em educação do campo Antônio Munarim (2006), citado anteriormente, afirma que a Coordenação Geral de Educação do Campo foi um marco para essa modalidade, pois a partir dela são elaboradas as Políticas

¹ Pesquisa realizada pelo autor como trabalho de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás, Campus de Uruaçu-GO.

Nacionais de Educação do Campo, de forma que este seja reconhecido como um lugar de sujeitos de direitos. Entretanto a realidade de descaso se fortaleceu no início deste ano de 2019, com a dissolução da SECADI², pois, foi no âmbito dessa secretaria que se deu a criação da coordenação geral de educação do campo a qual elaboraram as políticas nacionais de educação do campo, levando-nos a perceber que a mesma teve um papel fundamental no fortalecimento da educação para a população do campo.

Eis aí a certeza de que a luta continua, pois mesmo com tantos desafios e conquistas na legislação no decorrer dos anos, infelizmente ela tem enfrentado o desafio de sair do papel e, atualmente tem sofrido com a perda de conquistas adquiridas nas lutas anteriores.

A Importância dos Movimentos Sociais do Campo para a Educação do Campo

Pela revisão de bibliografia foi possível perceber que a educação do campo tem uma história de esquecimento quanto a políticas públicas voltadas para sua realidade. Vale ressaltar que para conseguir educação do e no campo e políticas públicas que atendessem seus anseios, os próprios camponeses lutaram/lutam em prol disso. E por isso se sustentaram nos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, segundo Garske (2012) nos últimos tempos tem demonstrado uma preocupação com a política educacional implantada pelos governos no meio rural e apresentado suas propostas de educação escolar para esse meio.

Observa-se uma luta por educação de qualidade vinda dos sujeitos do campo, a qual esses, com amparo de movimentos sociais buscam levar para

² Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Desenvolve ações e programas com o objetivo de implementar, junto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para temáticas e modalidades de educação estabelecidas em Lei. Fonte: portal.mec.gov.br

o campo uma escola que os reconheça como sujeitos de direitos, capazes de aprender e alcançar novos horizontes, sem sair do campo.

Portanto, o movimento social teve um papel fundamental no processo de construção da educação do povo camponês. Arroyo (1999, p.12) afirma isso ao dizer que “o movimento social do campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, o conhecimento, à cultura, à saúde e à educação.”

Remetemo-nos a Arroyo, para explicitar que foram os próprios sujeitos do campo que tiveram grande participação nas mudanças que almejavam e nas conquistas. Essas pessoas em prol de toda comunidade rural partiram pela forma de lutas e da ação para mostrar que são sujeitos de direitos, e lutando acreditaram que poderiam mudar a situação do ensino (urbano e voltado para o mercado) que foi por anos oferecido a eles.

Nota-se que a população do campo para mostrarem que são sujeitos de direitos tiveram que lutar, tanto em prol de terras quanto pelas tantas outras necessidades emergentes, as quais faziam com que eles vivessem em uma sociedade mais justa. Assim as ações que os povos do campo tomaram como ponto de partida foram as lutas, que tinham como principal objetivo a conquista por um pedaço de terra, pois nessa terra seria possível todas as outras dimensões. Essas ações, lutas e reivindicações fizeram criar o MST, que segundo Caldart (2003, p.51) foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. A pesquisadora ainda relata que “o MST hoje segue com os mesmos objetivos definidos neste encontro de 84 [...] lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores.”

Portanto, em janeiro de 2023 completou-se trinta e nove (39) anos de existência de um movimento que luta pelos direitos de todos os acampados da reforma agrária e moradores do campo os quais lutam por uma sociedade mais justa sem preconceito e sem escravidão.

Além da luta pela terra, os envolvidos no MST perceberam que os moradores e moradoras do campo necessitavam de algo a mais para seu desenvolvimento, foi assim que veio o desejo de lutar por educação. Conforme Cardart (2003, p.51) “Desde a sua criação o MST incluiu em sua agenda política a luta por escola, e a discussão de que a escola deveria fazer parte da vida da família sem terra”. Sendo assim, a luta pela escola no e do campo, foi mais um objetivo desse movimento, na esperança de que as injustiças as quais passavam, comessem a desaparecer e principalmente para superar a lógica de dominação do capitalismo agrário.

Percebe-se que esse povo sempre lutou para as reformas do campo, não apenas por terras, mas também por educação no local onde vivem. Sendo assim, se transformou em um dos maiores movimentos rurais que lutam para uma educação do campo de qualidade e que supram os anseios desse povo.

A Colonialidade e seus Ataques ao Povo do Campo

Ao ter como subsídio os Estudos Pós-Coloniais, percebeu-se que no processo de colonização fomos submetidos a um sistema de dominação econômica, cultural e política que acarretaram inúmeros prejuízos à nossa população, principalmente aquelas das áreas rurais. Através da dominação dos grupos hegemônicos sobre outros grupos, inicia-se um processo de luta e resistência como reação a esse movimento.

O preconceito que os camponeses vivem até os dias atuais é herança desse período, onde foram silenciados e subalternizados, onde foram vistos como

inferiores para facilitar o processo de dominação. Sendo assim, os movimentos sociais do campo como tantos outros, surgiram para lutar contra esses grupos hegemônicos e, é por isso que até hoje os integrantes do MST são vistos pela elite como preguiçosos e baderneiros, pois não aceitam o modelo imposto e lutam contra ele, acarretando nessa visão distorcida que se tem desse povo.

Analisando esse contexto, é possível perceber que os movimentos sociais do campo não lutaram apenas por um pedaço de terra, mas por educação, valorização da sua cultura e seus saberes, pois são cidadãos comuns e tem o direito de lutar por uma vida melhor e mais valorizada.

Segundo o sociólogo e pensador humanista peruano Aníbal Quijano (2005) essa segregação que estamos ressaltando a qual os povos do campo, entre outros, foram submetidos durante esse processo de colonização, se ancorou em dois esteios, a racialização e a racionalização. Elas foram fundamentais para dividir a população entre inferiores e superiores. Como já sabemos, os camponeses são taxados como inferiores, tendo sua cultura, seu saber e seu trabalho rebaixados e desprovidos de valor, justamente por não se enquadrarem no modelo eurocêntrico exigido pelos grupos dominantes. Por isso, compreende-se que esses dois esteios foram ferramentas para aumentar o descaso com a população do meio rural

Esse processo de colonização que tanto se lê, se fala e se ouve, é fator importante para essa discussão, pois assim é possível compreender o porquê cidadãos camponeses foram e ainda são tão prejudicados, subalternizados e vítimas de preconceito e desvalorização.

Para isso se faz necessário aprofundarmos na reflexão sobre essa colonialidade, que segundo Quijano (2005), se expressa em colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser. Além disso, é importante destacar a colonialidade da natureza citada por Walsh (2008).

Para Quijano, a colonialidade do poder está relacionada ao processo de dominação que os sujeitos tidos como inferiores foram submetidos. A exemplo disso, os povos do campo por serem considerados inferiores culturalmente, acarretando nessa triste história de descaso, ridicularização e subordinação a qual se tem discutido.

Já a colonialidade do saber se refere as formas de produção de conhecimento. Que coloca os sujeitos do campo em posição de inferioridade, pois são considerados como não produtores de conhecimento ou conhecimento sem importância, não-científico. Isso mostra que esta colonialidade prevalece até os dias atuais já que um conhecimento que não é comprovado cientificamente não é considerado, valorizado ou é simplesmente descartado.

Além disso, Quijano fala sobre a colonialidade do ser. Esta também coloca os moradores de áreas rurais como inferiores, pois está relacionada a inferiorização dos sujeitos do campo, já que esse modelo considera o modo de ser camponês como distante do modelo econômico, cultural e social imposta pelo grupo hegemônico. É aí que essas pessoas são chamadas ironicamente de cai-piras, matutos, jecas, entre tantos outros termos, simplesmente por não terem o mesmo conhecimento imposto pelos colonizadores. Entretanto, são pessoas que tem um conhecimento próprio, capaz de se ajudar e ajudar outras pessoas, principalmente pelo conhecimento relacionado a natureza, que apesar de ser considerado um saber não-científico, muito contribuíram para a medicina moderna. Percebe-se a grandeza e força dessa colonialidade de tal forma, que esse pensamento a qual coloca os sujeitos do campo como inferiores e incapazes se tornou tão natural ao ponto dos próprios camponeses se reconhecerem como inferiores.

Para finalizar, não seria possível falar do campo sem falar de natureza, e para isso, (WALSH, 2008) traz o conceito de colonialidade da natureza que se configura na exploração da natureza causada pelo homem, com o intuito de

retirar dela tudo que desse lucro. Nesse processo, o homem inicia uma exploração do território campesino para crescimento do agronegócio e da economia. Nessa perspectiva, a tecnologia chega no campo e o seu povo se veem obrigados a buscar estudos para poder trabalhar. Lembrando que esse estudo é aquele voltado para a vida na cidade, que não condiz com a realidade vivida no campo.

Esse contexto foi trazido para reflexão acerca do controle exercido pelo capitalismo através da colonialidade e os prejuízos trazidos para a população do campo desde a colonização até os dias atuais. Entretanto, mesmo com essa forte imposição e grande investimento nesse modelo de sociedade, muitos grupos lutaram e lutam contra esse modelo. É um testemunho de resistência de todos os povos do campo e seus movimentos sociais, que nos mostra uma gente sedenta de olhares verdadeiramente humanos.

A Decolonialidade: seria ela uma Perspectiva de Proteção ao Povo do Campo?

Ao discutirmos sobre a educação brasileira, principalmente ao falar de luta, de movimentos sociais e de pessoas subalternizadas e inferiorizadas, é impossível não frisar que o Brasil, assim como outros países Latino-Americanos que passaram pelo processo de colonização dos europeus, sofreu e ainda sofre com os pesos deixados pelo colonialismo. Portanto, ao trazer essa gama de referências que afirma essa luta por educação, que mostra o povo do campo como sujeitos de direitos e, principalmente, contra qualquer tipo de dominação já sofrido anteriormente, entende-se que o movimento de educação do campo o define como território, minimizando a ideia de campo enquanto setor de economia, de produção agrária capitalista. Por isso, moradores do campo se veem obrigados a lutar por um espaço que supere essa trajetória de desprezo.

O fato de as pessoas do campo serem consideradas atrasadas, desprovidas de inteligência e capacidade, de terem sido rejeitadas por terem outras

formas de conhecimento que não seja a urbana, é uma forma de perceber que a colonialidade ainda se faz presente na vida dessas pessoas. Segundo Quijano (1992, p. 14), “la colonialidad, em consecuencia, es aún el modo más general de dominación en el mundo actual, ena vez que el colonialismo como ordem político explícito fue destrudo,” mostrando-nos que todo conhecimento não europeu/urbano, é visto com inferioridade, acarretando em tamanho preconceito existente contra os camponeses até os dias atuais. É por esse motivo que a educação para os sujeitos do campo foi por longos anos intitulada como educação rural, uma perspectiva de educação capitalista que inferioriza a população do campo e desvaloriza seus saberes.

Mas podemos afirmar que a resistência e luta dos camponeses se configura como uma perspectiva decolonial? Baseando nas palavras de (MIGNOLO, 2007, p.27) ao dizer que “la decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad,” vê-se uma proximidade gigantesca desse pensamento com os movimentos desenvolvidos ao longo dos anos pelos camponeses. Tendo em vista que estes não aceitaram tal manipulação e principalmente reivindicaram seus direitos de viver no campo e para o campo.

A perspectiva decolonial traz uma proposta de rompimento entre os povos subalternizados e inferiorizados e a cultura colonizadora. Esse pensamento refere-se à libertação desse povo que por tantos anos vem sendo massacrados por uma sociedade que prevalece com o pensamento de que gente da “roça” não carece de estudos, já que seu destino é trabalhar no campo e para isso não são necessários bons estudos.

Portanto, este estudo considera que a perspectiva decolonial pode ser considerada como uma ferramenta de extrema importância na luta dos povos do campo contra todo descaso e preconceito sofrido durante todos esses anos, visto que os cidadãos camponeses foram inferiorizados, ridicularizados, sofre-

ram a expropriação de suas terras e até os dias atuais não tem o seu trabalho, sua cultura e seu saber valorizado.

Considerações Finais

A educação para a população do campo passou por barreiras resistentes ao longo dos anos, as quais acarretaram incontáveis prejuízos para o povo camponês. Entretanto, algumas medidas foram tomadas pelo governo através das lutas dos integrantes de movimentos sociais como o MST, que apesar de ser conhecido como um movimento que luta por terra, lutaram também por vários outros direitos, incluindo a educação, pois, consideram ela importante e direito de qualquer cidadão.

Além disso, este estudo abordou os impactos causados pela colonialidade do *poder*, do *ser*, do *saber* e da *natureza* na vida dos camponeses, e como esse povo tem enfrentado esses dilemas. Constatou-se que a colonialidade trouxe muitos prejuízos a essas pessoas e que, o fato de ainda serem inferiorizados mostra que a colonialidade ainda permanece dentro do campo e fora dele. Sendo assim, a perspectiva decolonial é considerada um mecanismo que ampara os povos do campo e a história de esquecimento em que este foi marcado.

Em suma, as pessoas do campo sofreram e ainda sofrem, simplesmente, pelo fato de não terem seus saberes valorizados, pois fogem dos padrões eurocêntricos de sociedade, como se o único saber válido fosse o saber cientificamente comprovado.

Ao contrário do que se pensa por aí, o campo é campo e deve ser visto como campo, pois a roça é onde o camponês trabalha e tira dele o seu sustento e de seus familiares. Um camponês quando diz “vou à roça”, ele está se referindo a um lugar de trabalho pesado que caleja suas mãos, queima sua pele ou encharca-se em dias de chuva. Essa é a roça!

Portanto, este estudo não buscou apenas trazer um recorte teórico acerca da luta desse povo, mas principalmente, mostrou que a vida se faz em qualquer espaço, mesmo que seja um espaço onde tudo é mais simples. Essa simplicidade é a marca de um mundo que sofre menos pressão do mercado capitalista, mas tem sido vítima do descaso, principalmente a falta de direitos básicos como educação de qualidade.

Referências

ARAÚJO e SILVA. Educação do campo e a reconstrução das territorialidades. In: Garske e Cunha (Orgs.). *Educação do campo: Intencionalidades políticas e pedagógicas*. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: Arroyo, M.G.; Fernandes, B. M. (Orgs.) *Por uma educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. *Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>> Acesso em: 02 jun. 2022.

_____. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

CALDART, R. S. *Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia*. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Publicado em: Currículo sem fronteiras. Brasil, 2003.

FERNANDES, B. M., & MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. (Orgs.). *Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

GARSKE, L. M. N. A trajetória da educação do campo: considerações básicas. In: Garske e Cunha (Orgs.) *Educação do campo: Intencionalidades políticas e pedagógicas*. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MOLINA, M. C. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: Molina, M. (Org.) *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

QUIJANO, A. *Colonialidad y modernidad/racionalidade*. Perú Indígena, Lima, v.12, n.29, p.11- 20, 1992. Disponível em: <<https://www.lavaca.org/wpcontent/uploads/2016/04/quijano.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

_____. Colonialidade do poder: eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

WALSH, C. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 131-152, julio diciembre 2008.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO: INSERÇÃO ORIENTADA NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

Domingos Rodrigues da Trindade

Doi: 10.48209/978-65-5417-121-4

Resumo: Este texto é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e se insere nos estudos da Educação do Campo. Investigou-se a experiência da Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade, implementada e desenvolvida no conjunto das atividades formativas da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), sendo sua estrutura curricular organizada em regime de alternância entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). Os diálogos apresentados neste texto pautam-se na concepção de Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Escola na Comunidade (IOC) Itaúna em Planaltina de Goiás, sob a perspectiva dos docentes que as orientaram e as acompanharam e dos estudantes da LEdoC, sujeitos da pesquisa, considerando-se como esses enxergavam a mediação da universidade em relação ao processo de formação de educadores e educadoras do campo. O estudo aponta que a IOE e IOC são ferramentas de mobilização da escola e da comunidade e um dos momentos de reflexão sobre a realidade concreta em que estão inseridos os próprios educandos.

Palavras-chave: Formação; Universidade; Escola do Campo; Comunidade.

Diálogos introdutórios

As reflexões que constituem este texto são parte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e se inserem nos estudos da Educação do Campo. Investigou-se a experiência da Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade, que vem sendo implementada e desenvolvida no conjunto das atividades formativas da Licenciatura em Educação do Campo¹ (LEdoC), em andamento na UnB, sendo sua estrutura curricular organizada em regime de alternância entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC).

Entende-se por TE os períodos intensivos de formação presencial no *campus* universitário, e por TC os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com a realização de práticas pedagógicas e políticas orientadas pela universidade. Essas práticas são chamadas na LEdoC de Inserção Orientada na Escola do Campo (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC), as quais foram objeto de investigação da pesquisa que originou a dissertação de mestrado intitulada “O potencial da Licenciatura em Educação do Campo da UnB para a produção de ações contra-hegemônicas: um estudo de caso no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás”, defendida em 2011.

A LEdoC² tem a particularidade de estar estruturada na formação docente por áreas de conhecimento em perspectiva multidisciplinar: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura) e Ciências da Natureza e Matemática. Cada estudante, ao final da quarta etapa do curso, poderá optar por uma dessas duas áreas, na qual será certificado.

1 Utiliza-se a expressão “campo” – e não mais usual “meio rural” – quando se trata da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

2 O curso no período da pesquisa foi organizado em oito etapas compostas por oito TE (que variavam entre 30 e 45 dias cada um) e oito TC, que se configuravam como a continuidade do processo de formação dos educandos(as) em um período de quatro anos.

Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico da segunda turma da LEdoC, a matriz curricular do curso está organizada em três níveis, articulados em cada etapa e ao longo de todo o curso: Núcleos de Estudos Básicos, com carga horária de 795 h/aula, Núcleo de Estudos Específicos com 1.410 h/aula e o Núcleo das Atividades Integradoras com 1.320 h/aula, totalizando-se 3.525 h/aula distribuídas em oito etapas (UnB, LEdoC PPP, 2009). Esses núcleos, por sua vez, se desdobram em áreas, eixos e componentes curriculares.

Nessa perspectiva, entende-se que a compreensão que sustenta a formação docente por área de conhecimento na LEdoC é a de que o educador formado nessa lógica possa dar conta de pensar a educação a partir de uma lógica integradora e de totalidade.

A formação para dar conta da articulação entre as áreas de conhecimento exige a emergência de uma ciência que possibilite o diálogo entre os diversos tipos de saberes, de tal modo que o currículo da LEdoC da UnB, quando da pesquisa, adotava as estratégias da multi, inter e da transdisciplinaridade, utilizando os princípios da diversidade e da criatividade como elementos teórico-metodológicos, visando romper com a fragmentação entre as disciplinas e utilizar a convergência de fronteira para uma leitura complexa da realidade do campo (UnB, LEdoC PPP, 2009).

Nesse sentido, buscou-se no referido estudo de mestrado analisar e compreender a dinâmica de implementação e desenvolvimento da IOE e IOC no Assentamento Itaúna, a partir das perspectivas dos participantes³ (estudantes do curso da LEdoC, equipe de coordenação, docentes e comunidade **lócus** da

3 Os sujeitos da pesquisa foram identificados com nomes fictícios - os estudantes e professores da LEdoC receberam os nomes dos Grupos de Organicidade da segunda turma da LEdoC, foram eles: Orquídea, Aroeira, Araticum, Flamboyant, Cambaru, Ipê (nas duas primeiras etapas do curso) e na terceira e quarta etapas foram nominados de Patativa do Assaré, Pistrak, Zumbi dos Palmares, Maria Bonita, Girassol e Che Guevara. Os nomes dos demais sujeitos foram escolhidos aleatoriamente.

inserção dos estudantes) e das condições sociais nas quais se inserem seus modos de produção de vida material. Para a pesquisa de campo, lançou-se mão de observação, grupo focal, entrevista semiestruturada e análise de documentos, que constituíram os principais instrumentos de coleta de dados desse estudo.

Os participantes da pesquisa foram: oito estudantes da segunda turma da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, os quais residiam no Assentamento Itaúna em Planaltina de Goiás (3 homens e 5 mulheres); quatro docentes do referido curso que orientavam e acompanhavam a IOE e a IOC (1 mulher e 3 homens), sendo que um desses participava da coordenação geral da LEdoC; uma diretora, uma coordenadora pedagógica, cinco docentes (4 mulheres e 1 homem), doze educandos(as) da escola de inserção (9 homens e 3 mulheres) e quatro pessoas do Assentamento Itaúna.

Buscou-se, no decorrer da investigação registrar as percepções, os diversos “olhares” sobre as práticas pedagógicas e políticas de Inserção Orientada dos estudantes da segunda turma da LEdoC do Assentamento Itaúna, com o propósito de identificar o potencial dessas práticas na produção de ações contra-hegemônicas. As percepções e os olhares revelaram tensões, diálogos e indícios de contra-hegemonia emergidos das práticas de IOE e IOC em diálogos com o trabalho didático-pedagógico e político realizado nos processos da formação docente de educadores e educadoras das escolas do campo. Parte-se do pressuposto de que as atividades pedagógicas e políticas configuradas como IOE e IOC, integrantes do curso de Licenciatura da Educação do Campo da UnB, tem como objetivo formar educadores e educadoras do campo, na perspectiva de que esses profissionais tenham condição de desencadear processos educativos e formativos dentro das comunidades locais e superar a hegemonia presente nos espaços de inserção: escola e comunidade. Nesse sentido, a IOE e a IOC Itaúna, enquanto estratégias de formação

e intervenção social dos estudantes da LEdoC, foram colocadas em prática, pautadas na ideia da contra-hegemonia e de transformação social da realidade

Os diálogos apresentados neste texto pautam-se na concepção de IOE e IOC Itaúna em Planaltina de Goiás, sob a perspectiva dos docentes que as orientaram e as acompanharam, bem como pela perspectiva dos estudantes da LEdoC, sujeitos da pesquisa, considerando-se como esses enxergavam a mediação da universidade em relação ao processo de formação de educadores e educadoras do campo. E por fim, apresentam-se algumas considerações finais.

Formação orgânica de educadores e educadoras das Escolas do Campo: construindo possibilidades de mobilização nas comunidades

Refletir sobre a formação de educadores e educadoras do campo enquanto intelectuais comprometidos com a formação de uma nova visão de mundo é de suma importância, considerando-se o espaço que a Educação do Campo tem conquistado nas últimas décadas e as lutas dos sujeitos do campo em prol de um projeto político de nação para todos.

Gramsci o qualifica esse intelectual comprometido com a transformação social como “intelectual orgânico”, estendendo-o não só como aquele que se dedica às atividades literárias, filosóficas, mas a todos aqueles que, na luta contra-hegemônica, procuram construir uma nova concepção de mundo, uma nova consciência política e uma base sólida para a sociedade. Segundo Wachowicz (1991, p. 62), “para Gramsci, o conceito de intelectual está ligado ao de classe social e o intelectual é orgânico na medida em que representa uma classe social”.

Assim, a educação para Gramsci tem uma dimensão política muito ampla, pelo papel significativo que podem ter a organização escolar e a criação

de uma nova cultura na reestruturação democrática da sociedade. No entanto, competem às instituições de ensino, conscientes do seu caráter dialético e de suas relações com o Estado, assumir sua dimensão política em prol da emancipação da classe trabalhadora.

Aos intelectuais orgânicos cabe a missão de levar as massas a filosofia da práxis, não de dentro para fora, mas articulando-a com a reflexão que é possível, através do chamando núcleo do bom senso, a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política (MOCHCOVITCH, 1988, p.17-18).

A constituição de uma concepção de mundo contra-hegemônica passa, necessariamente, por uma grande transformação histórica no plano da superestrutura, a qual Gramsci denomina “criação de um novo senso comum” e pela elevação da cultura das massas. Essa transformação histórica se dá na medida em que as massas reconhecem sua própria concepção de mundo, rompem a base da hegemonia dominante e constroem a nova hegemonia. No caso particular da Educação do Campo, é necessário romper com “o modelo de desenvolvimento atual que a gente tem, tanto na escola, como na comunidade,” afirmou Araticum, estudante da LEdoC, no decorrer da pesquisa. Desse modo, entendemos que a formação de educadores e educadoras do campo não pode ser qualquer formação, mas aquela que possibilite-lhes, acionar processos capazes de romper com as estruturas hegemônicas da sociedade.

A criação de um novo projeto hegemônico de sociedade demanda um grande esforço criador, considerando-se que não existem modelos prontos. Para Gadotti (1998, p. 140-141), “o proletariado e o trabalhador em geral não chegam espontaneamente à consciência de classe, à consciência política, à teoria revolucionária. Por isso, há necessidade de uma educação e, sobretudo, de educação política”, educação política entendida como aquela que não esconde as contradições existentes na sociedade, uma educação assentada na dialética

marxista, que concebe as coisas e os fenômenos em movimento, relacionados um com os outros, na luta dos seus contrários. “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 2002, p.20).

Nesse contexto, a concepção dialética nos serve de arma na luta da elaboração do pensamento crítico e autocrítico e no questionamento da realidade atual. Desse modo, a formação docente, esteja ela acontecendo na universidade ou em qualquer outro espaço, precisa estar articulada com um projeto de transformação social. Nesse sentido, as contribuições de Pistrak (2008, p.25) são importantes quando ele afirma que: a “teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar”. De tal modo, entende-se a necessidade de educadores e educadoras do campo de estarem instrumentalizados teoricamente, de modo que possam ser capazes de criar seus próprios métodos de trabalho, uma vez que não é possível aplicar o mesmo método em todas as condições escolares e na vida. É necessário que criem seus próprios métodos de trabalho embasados em uma teoria social e com imersão nas contradições da realidade. Isso justifica a relevância da IOE e IOC desenvolvidas na LEdoC da UnB.

Como intelectual orgânico, neste trabalho, entende-se o sujeito vinculado “às forças populares emergentes que entram em cena pela necessidade histórica da superação de uma hegemonia por outra, quando representam não apenas um aliado (...), mas também uma força organicamente ligada ao proletariado em luta pela contra-hegemonia” (JESUS, 1989, p.61). Esse autor ainda acrescenta que Gramsci trata o intelectual sob dois aspectos, o sociológico e o histórico. No primeiro, o intelectual é decidido a partir da sua função na estrutura social, ou de acordo com a sua atuação na classe a qual esteja vinculado. E, no aspecto

histórico, é considerada a sua atuação no processo histórico na perspectiva da continuidade de classe.

Essa questão pode ser ilustrada com a fala de Pistrak (estudante da LEdoC), que revela em sua entrevista que um ponto forte do curso da LEdoC é formar líderes e educadores, a saber:

A partir do momento que você consegue olhar com outros olhos a realidade, você consegue perceber coisas que a maioria dos assentados não percebe e que de certa forma estão erradas, e a gente consegue falar, a gente consegue defender o povo nessas questões, então você está se formando para ser liderança (Pistrak, estudante da LEdoC).

Segundo Gramsci (2010, p.18), “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade função de intelectuais”. O depoimento do estudante acima dialoga com o conceito de intelectual orgânico em Gramsci, na medida em que expressa uma preocupação em defender o povo da dominação hegemônica dentro da sua comunidade. A preocupação de Gramsci não era apenas criticar a sociedade burguesa do seu tempo, mas lutar para construir uma nova ordem social, e isso implicava ação do intelectual, sujeito imprescindível tanto à hegemonia da classe dominante como à contra-hegemonia proletária. Desse modo, um intelectual orgânico é aquele ou aquela que reflete de forma consciente as ideias do grupo social ao qual está vinculado; portanto, este necessita estar associado intensamente aos interesses do grupo do qual faz parte.

Nessa perspectiva que se constroem os processos de formação docente de educadores e educadoras do campo na LEdoC, no intuito de criar caminhos, possibilidades, para que possam contribuir no processo de organização cultural e mobilização das comunidades de inserção e, ao mesmo tempo, ter as condições necessárias para difundir sua ideologia, adquirindo a “consciência unitária”, passando da condição de dirigidos para a de dirigentes, pois, como afirma Jesus (1989, p.66), “no momento em que uma classe cria seu intelectual

orgânico, este recebe a incumbência de suscitar a tomada de consciência nos membros desta classe,” para que tenham capacidade de formulação de alternativas teóricas, políticas e práticas dentro das suas comunidades na perspectiva de uma elaboração de modos de vida contra-hegemônicos.

Vale ressaltar que uma das intencionalidades da LEdoC é que os seus educandos, ao voltarem para suas comunidades, possam trabalhar junto a elas e criar mecanismos de organização, de forma que elas adquiram um caráter orgânico político. Nesse processo, a classe trabalhadora das comunidades irá tomando “consciência de si” e tornando sólida a base da contra-hegemonia, desenvolvendo uma consciência de classe e criando uma nova cultura como pressuposto ideológico para a nova sociedade.

A Inserção Orientada: espaço de diálogo entre escola e comunidade

Os dados da pesquisa mostraram que no início da inserção dos estudantes, os docentes que orientaram e acompanharam o trabalho de TC tinham o entendimento de inserção como tarefa a ser cumprida no TC, mas a compreensão dialética das ações que foram sendo desenvolvidas dentro das comunidades e em escolas rurais mostrou que a inserção é muito mais que uma simples tarefa; é uma ferramenta de mobilização da comunidade e um dos momentos de reflexão sobre a realidade concreta em que estão inseridos os próprios educandos. É o espaço/tempo do exercício de acompanhar por parte dos educadores e das educadoras da universidade, de caminhar junto com os estudantes, de viver as contradições, as tensões, os conflitos emergentes da vida em movimento dos sujeitos em formação. É um tempo e espaço de percepção das proeminências da vida cotidiana dos sujeitos do campo.

Os dados revelaram que a IOE e a IOC são duas intencionalidades que produzem e definem a compreensão de Tempo-Comunidade. São os espaços e tempos do curso de Licenciatura em Educação do Campo – UnB que proporcionam aos educandos a oportunidade de ressignificar os conteúdos e aprender na e com a prática. “As pessoas têm de se aproximar da realidade para dar significado a ela”, relata Aroeira (docente da LEdoC). Se aproximar da realidade não significa apenas viver a realidade, mas questioná-la e analisá-la no sentido de entendê-la na sua totalidade, ou seja, a realidade como um todo estruturado e dialético, como sugere Kosik, (2002).

O processo de dar significado aos conteúdos junto à realidade é visto pelos docentes da LEdoC, sujeitos da pesquisa, como elemento importante na formação dos estudantes do curso, o que evidencia que esse movimento ajuda a não desvincular a formação da realidade. “Sem a inserção, a pessoa não consegue completar sua formação”, afirmou Aroeira em sua entrevista. Essa fala expressa a importância da IOE e da IOC no processo de formação de educadores e de educadoras do campo, ou seja, a relevância do vivenciar a teoria e a prática ao mesmo tempo. Esse fato não é comum nos cursos de formação docente que tradicionalmente promovem a formação dos educadores e educadoras no Brasil, nesse sentido, pode-se dizer que a proposta de formação construída e desenvolvida no curso de Licenciatura da Educação do Campo da UnB e assim como de outras universidades, tem avançado no processo de formação de educadores e de educadoras das escolas do campo no aspecto da relação teoria/prática.

Para Gramsci (1995), a unidade teoria e prática não é uma ação mecânica, mas um devenir histórico. Assim, é comum entre os estudantes da LEdoC, também sujeitos da pesquisa, o entendimento de que a Inserção Orientada é o momento de acionar as teorias apreendidas no curso e de dialogar com a escola

e com a comunidade. Freire (1980) enfatiza que há uma intrínseca relação entre teoria e prática e que uma não existe sem a outra, que toda teoria emerge de uma prática e que toda prática contém em si teoria. Nesse sentido, conhecer a realidade em que atua – as relações de forças, as contradições, o seu movimento dialético é condição para articular teoria e prática na perspectiva da práxis transformadora do real. “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter de seu pensamento” (GADOTTI, 2006, p.23).

Dessa forma, segundo Pistrak (estudante da LEdoC), a IOE e a IOC os mantêm “articulados dentro da comunidade e próximos da escola.” Isso implica uma possibilidade de mudança nas relações entre estudantes da LEdoC/escola-comunidade, considerando-se que, no decorrer da pesquisa, esses sujeitos revelaram que as suas relações com a escola e a comunidade eram bastante restritas e frágeis.

É importante ressaltar que pensar a IOE e a IOC por uma visão ampla de educação exige ter uma visão alargada da formação de educadores e de educadoras do campo no sentido de que terão um papel para além do trabalho escolar. Deverão ter uma prática que esteja vinculada a processos sociais e que seja capaz de mexer na estrutura de valores, na visão de mundo dos camponeses, de modo que assumam a perspectiva de construção de um projeto de campo que se situe para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

A pesquisa revela que, os docentes da UnB compartilham do entendimento de que a intervenção na escola deve ser pensada tendo em vista a mobilização da comunidade e vice-versa, que esse é um processo de ressonância mútua entre esses espaços educativos e formativos. São dois espaços diferenciados no que tange aos processos educativos e formativos, mas não são

antagônicos. As tensões e os conflitos existentes nessas instâncias devem dialogar. Entretanto, o trabalho pedagógico da inserção no Assentamento Itaúna, até o momento da pesquisa, não aconteceu em uma perspectiva de totalidade, o “Tempo-Escola pautava o Tempo-Comunidade”, o que é visto por Patativa do Assaré (docente da LEdoC) como um problema, porque as contradições e os conflitos emergentes da realidade dos estudantes em formação não dão o delineamento das ações de intervenção social. Dessa forma, um pouco da riqueza que existe na realidade empírica acaba sendo desconsiderada.

No contraponto, o projeto da Licenciatura da Educação do Campo – UnB pontua que “as atividades de Tempo-Comunidade deverão ser planejadas de modo a atender as especificidades da comunidade de inserção de cada educando” (UnB, PPP da LEdoC, 2009), ou seja, devem ser pensadas a partir das questões emergentes de cada comunidade dos educandos, daquilo que dinamiza a vida cotidiana dos sujeitos do campo.

De acordo com os registros dos TC realizados até o momento da pesquisa e os dados extraídos das falas dos estudantes da LEdoC sujeitos da investigação, a IOE e a IOC aconteceu por meio de um conjunto de atividades em sua maioria não pensadas e nem planejadas por eles, mas pela própria escola de inserção. Todavia, “em algumas atividades que é da parte da hegemonia a gente entra com a nossa proposta, a gente aproveita esse tempo que seria do pessoal que manda para a gente fazer nosso trabalho”, afirma Zumbi dos Palmares, estudante da LEdoC. É importante salientar que, “à medida que as camadas subalternas reconhecem sua própria concepção de mundo, aquela que de fato serve a seus interesses, é rompida a base de hegemonia dominante: constrói-se uma nova hegemonia” (SANTOS, 2000, p.20), a qual passará a residir na autonomia intelectual e moral da classe subalterna. Assim, quando

os estudantes em formação utilizam-se do espaço/tempo cedidos pela escola de inserção para se contrapor aos métodos de trabalho e à organização do trabalho pedagógico da escola, possibilitando que o “educando tenha voz dentro da sala de aula, não só o educador” (Zumbi dos Palmares), entende-se que, nesses momentos, são produzidos indícios de contra-hegemonia no cotidiano da escola, reflexo do trabalho de formação docente que estão tendo na universidade com a intencionalidade de mexer nas estruturas hegemônicas em que os estudantes estão inseridos.

A pesquisa indica que, no início do curso, o grupo de estudantes de Itaúna da segunda turma da LEdoC tinha como centralidade de inserção as ações desenvolvidas na escola e na comunidade, e que essa centralidade fez algumas ações terem acontecido de forma expressiva e articulada. Entretanto, no segundo ano do curso, o grupo perdeu sua força coletiva, o que foi atribuído aos problemas pessoais dentro do grupo de estudantes e à ausência de mediação pelos docentes da UnB no processo de organização do trabalho de inserção. Essa ausência é justificada entre os docentes pelo fato de que esse processo aconteceu no sentido de não tutelar o protagonismo dos estudantes. Além disso, justificase pela quantidade de atividades de estudo que os estudantes levaram para os últimos TC, que não incluíam quase nenhuma atividade de atuação coletiva, o que contribuiu de certa forma, para o enfraquecimento da IOE e da IOC. Outra questão foi a divisão do coletivo de estudantes nas duas áreas de conhecimento de formação do curso, a partir do estágio. Essas questões/problemas foram captadas nas falas dos docentes da LEdoC como possíveis causadores do “estado de dormência” que os estudantes da segunda turma LEdoC viveram no processo de inserção na escola e na comunidade a partir da metade do curso.

Desse processo de reflexão sobre o real, pode-se inferir que a IOE e a IOC se fizeram na teoria e prática, em um movimento que abriu possibilidades

aos seus protagonistas para constatar, ou não, também as suas limitações. São evidências carregadas de complexidade que, por vezes, mostram um universo desconhecido. Nesse âmbito contraditório, vão surgindo as mais variadas formas inventivas de lidar com o desconhecido e, ao mesmo tempo, com o já conhecido.

É importante destacar que a inserção orientada como atividade de formação de educadores e de educadoras do campo deve ser configurada em uma perspectiva de espaços/tempos de promoção de práticas educativas/formativas transformadoras, tendo como referência a materialidade de origem da Educação do Campo.

IOE e IOC: a mediação da Universidade na perspectiva dos estudantes e docentes da UnB

Partindo-se do pressuposto de que as atividades de TC são acompanhadas *in loco* por docentes do curso ou de instituições parceiras com o objetivo de garantir o processo formativo durante o Tempo-Comunidade, dando suporte aos educandos para o desenvolvimento de suas atividades de inserção, orientando-os no planejamento de ações e na identificação e resolução de problemas (UnB, PPP LEdoC, 2009), buscou-se saber como os docentes e estudantes veem a atuação da UnB junto ao trabalho de IOE e IOC desenvolvido em Itaúna. Segundo Mourão (2006, paginação irregular), “a Universidade pública é considerada como um espaço privilegiado de democratização da produção do saber científico e de contribuição à construção de um projeto de sociedade revolucionária.”

Nesse sentido, é recorrente entre os docentes e estudantes da LEdoC a posição de que a UnB tem servido de ferramenta articuladora entre os estudantes e as lideranças das instituições da comunidade, mediando os conflitos e

agindo em uma perspectiva de proposição de alternativas para solucioná-los. Che Guevara (estudante da LEdoC) relatou que “a presença da UnB é fundamental para fazer com que o negócio ande”. Entretanto, para Aroeira (docente da LEdoC), “a Universidade tem que abrir um pouco mais os muros e os professores se envolverem mais com as realidades”, sobretudo aproximar-se mais dos movimentos sociais e das organizações de classes, principalmente, porque estes sujeitos têm-se colocado de forma efetiva na luta contra-hegemônica pela garantia de direitos, em particular, dos sujeitos do campo.

O campo tem uma diversidade enorme de sujeitos: são ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, indígenas, agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária, fundo e fecho de pastos, trabalhadores assalariados rurais, povos das florestas, caiçaras, caboclos, etc. “Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não” (CALDART, 2004, p.153). Nesse processo, entende-se que há uma necessidade da Universidade/LEdoC de agregar forças na luta pela construção de uma Educação do Campo com os diferentes sujeitos que vivem e trabalham no campo, construindo também, caminhos possíveis na luta pela conquista de direitos.

Mas, como a história não é feita em linearidade, as contradições vão emergindo e movimentando o real. Segundo Martins (2008, p. 82), “não existe devir, movimento, processo ininterrupto de transformação do homem, do conhecimento e da sociedade sem a contradição”, pois ela motiva a superação de uma situação por outra. Assim, segundo Araticum, (estudante da LEdoC), “para algumas pessoas da comunidade a UnB ainda não significa muita coisa [...] ainda tem muita resistência”. Essa fala de Araticum tem relação com outras experiências que envolveram a participação da UnB e que, segundo ela, não foram bem sucedidas. Araticum acrescenta que muitas pessoas do Assentamento ficaram desacreditadas da Universidade. Mesmo assim, é comum entre os

estudantes da LEdoC o reconhecimento da necessidade e sua importância da Universidade em Itaúna junto às práticas pedagógicas e políticas de inserção. “A Universidade ajuda a gente a compreender a realidade que a gente vive”, afirmou Orquídea.

Quando está na comunidade, estando naquele território sabe, a vida ali acontecendo, as questões surgem ali de uma maneira que elas não aparecem aqui (Universidade), então acho que a nossa presença lá é muito importante para a gente estar ajudando a pensar as coisas, buscar soluções e identificar as brechas (Maria Bonita, docente da LEdoC).

A fala de Maria Bonita (docente da LEdoC) revela a compreensão de que estar na comunidade fazendo o trabalho de acompanhamento do TC é uma possibilidade de viver, de sentir o calor dos acontecimentos da vida real, das questões emergentes da realidade dos sujeitos do campo. Todavia, ecoavam entre o coletivo de docente da LEdoC muitas dúvidas: “a gente não tem muita clareza qual é o papel do acompanhamento. É está lá? A Universidade precisa estar presente lá ou não? Qual é o papel de mediação que a gente tem que fazer?” Essas são questões levantadas por Maria Bonita no decorrer da sua entrevista, as quais, explicitam dúvidas que permeiam as falas dos demais docentes entrevistados.

São questões que merecem atenção, sobretudo porque interferem no papel da universidade frente ao processo de formação de educadores e de educadoras do campo, o qual contrapõe a formação desarticulada da realidade do sujeito em formação, em que teoria e prática são polos separados. Para Cury (2000, p.44), “as mediações abrem espaço para que as teorias se concretizem, tornando-se guias das ações. Nesse sentido, sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas e caolhas.” A mediação promove uma ação de reciprocidade, de maneira que essa reciprocidade só terá sentido na perspectiva da formação dos sujeitos do campo se a universidade

ultrapassar seu dogmatismo, seu *status* hegemônico dominante e, se constituir em um espaço de construção de novas práticas de produção de conhecimento, e isso perpassa a concepção de conhecimento que preside a prática pedagógica do ensino superior e sua interface com a visão política de sociedade.

Considerações finais

Os dados analisados e interpretados à luz das teorias que consubstanciaram esta investigação possibilitaram compreender a IOE e a IOC protagonizadas pelos estudantes da segunda turma da LEdoC da UnB nos espaços/tempos educativos e formativos e permitiram, ainda, situar as tensões, os conflitos, as dificuldades e o potencial da Licenciatura em Educação do Campo da UnB para a produção de ações contra-hegemônicas com ênfase no trabalho de inserção na escola e na comunidade. Os dados relativos à concepção de IOE e IOC apontam que, tanto para os estudantes quanto para os docentes da LEdoC, a concepção de IOE e IOC foi alargada no decorrer do processo de implementação e desenvolvimento dos TC, de tarefa a ser cumprida no TC à instrumento de mobilização, intervenção social e tempo e espaço de formação dos educandos dentro da comunidade, à medida que as contradições emanadas da realidade concreta passavam a ser indicadoras do processo formativo e educativo. Nesse processo, os estudantes em formação tinham a possibilidade de ressignificar os conteúdos trabalhados nos TE.

A IOE e a IOC, na compreensão dos docentes e de alguns estudantes da LEdoC, devem acontecer de forma articulada não devendo-se separar a escola e a comunidade no processo de inserção, para que aconteça em uma relação de reciprocidade. Quanto à mediação da universidade referente à Inserção Orientada como espaço e tempo de formação docente e intervenção social que compõe o TC, a UnB tem usado de sua força institucional para romper algumas

barreiras enfrentadas no processo de desenvolvimento das atividades de inserção, sejam elas realizadas na escola ou na comunidade. “Eu acho que a gente soube usar com prudência o papel que a Universidade tem a cumprir para fazer avançar alguns processos”, ressaltou Patativa do Assaré (docente da LEdoC). Nessa perspectiva, o protagonismo da inserção é dos estudantes da LEdoC, e a Universidade atua na responsabilidade de mediar, lançar desafios, orientar, acompanhar, criar e avaliar o trabalho de inserção nas diversas dimensões, na perspectiva de redimensioná-lo quando necessário.

Enfim, a Inserção Orientada como parte constitutiva do processo de formação de educadores e de educadoras do campo dá organicidade à formação, na medida em que possibilita a inserção dos estudantes na luta da comunidade, colocando-se na condição de pensar a sua realidade a partir das contradições que a movimenta, comprometendo-se com a transformação da realidade social.

Referências

CALDART, Roseli, Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel. G; CALDART, Roseli. S; MOLINA, Mônica. C. **Por uma Educação do Campo** (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b. p.147-158.

CURY, Carlos Jamil, 1945. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7^a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2^a. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

_____. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Concepções dialéticas da história**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Cadernos do Cárcere v. 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JESUS, Antônio Tavares. **Educação e Hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci.** São Paulo: Cortez, editora da Universidade de Campinas, 1989.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento:** ruptura ou continuidade?. Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008. (coleção educação contemporânea).

MÉSZÁROS, Ivan. **A educação para além do capital.** Trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SÁ, Laís Maria Borges de Mourão. Ciência e sociedade: a educação em tempos de fronteiras paradigmáticas. **Revista Linhas Críticas.** Brasília: v. 12, nº 23, p.217-228, jul/dez, 2006.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar:** conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - Faculdade UnB Planaltina. Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, Brasília: 2009.

WACHOWICZ, LÍlian Anna. **O método dialético na didática.** 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS ALUNOS DO CAMPO NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Cintia Pina Dantas Silva

Itana Nascimento Cleomendes dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-121-5

Introdução

Essa pesquisa, que tem como tema “Políticas públicas educacionais para os alunos do campo no Brasil: desafios e possibilidades”, intenciona apresentar uma revisão de literatura caracterizada pela identificação dos estudos realizados no Brasil referentes à área da educação do campo, e a partir disso analisar a educação do campo no país e se ela pode, de algum modo, melhorar a qualidade de vida dos estudantes que vivem na sua zona rural. Para que essa avaliação seja realizada, é necessário entender a diferença existente entre a educação “no” campo e a educação “do” campo, e as suas implicações no dia a dia desses povos camponeses.

A partir dos anos 60 mediante a influência de Paulo Freire e a sua defesa por uma pedagogia humanista e libertadora, começa a ser despertado o desejo de mudança social entre os “oprimidos”. O autor se expressava na luta contra o que ele chamava de educação bancária, onde as escolas perpetuam o ato de depositar, sem demonstrar interesse pela vida do aluno fora do ambiente escolar.

Ainda existem diferenças entre a vida urbana e a vida rural em vários aspectos, particularmente no que diz respeito à educação, como a falta de acesso às tecnologias da informação e comunicação (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2008). Percebe-se também que a educação não acontece apenas na escola. Ela está presente nos mais variados ambientes, como no trabalho, na família, na igreja, nas organizações sociais, e a escola é parte do processo e espaço de formação desses sujeitos para a vida em sociedade. Quando se trata de alunos do campo, é importante compreender o modo de vida das suas famílias, que vivem da terra e dos recursos que ela oferece, conhecendo e utilizando em sala de aula dos saberes e da cultura que aquela comunidade dispõe.

Entende-se que, na educação no campo, o povo deve ter o direito a ser educado no lugar onde vive, e na educação do campo o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, defendendo, portanto, que a educação deve ser do campo e no campo. Ou seja, trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo (CALDART, 2011).

Para o desenvolvimento da pesquisa se fez necessário refletir sobre a educação do campo, sua atual conjuntura, e sobre a educação destinada aos alunos do meio rural. No atual cenário, a sociedade capitalista ainda atende aos interesses da classe que possui o maior poder econômico, e a educação acaba mantendo esse padrão de oferecer os interesses dominantes em seu conteúdo, o que torna cada vez maior a saída do jovem do campo para tentar melhores oportunidades e qualidade de vida nos grandes centros, mesmo que essa tentativa seja frustrada na grande maioria das vezes. Portanto, é importante entender

a participação da escola na possível recolocação desse sujeito no seu local de origem, com uma educação apropriada e contextualizada com a realidade do campo, tendo como base o sujeito e as suas peculiaridades.

As comunidades campesinas sofrem com a desigualdade durante toda a sua história, por isso a necessidade de pesquisar e entender como essa desigualdade pode afetar a construção do processo educativo para esses sujeitos. Sendo assim, como a educação do campo pode transformar a realidade dos sujeitos do campo?

A Educação do Campo é um tema que vem sendo bastante estudado nas últimas décadas. A proposta desse estudo é entender como a Educação do Campo está presente no Brasil hoje, e como ela se situa no que diz respeito à melhoria da qualidade de ensino e efetivação de uma Educação do Campo que realmente promova o desenvolvimento humano dessas populações.

O Rural e o Urbano e as Desigualdades que ainda Acometem a População Campesina

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE (2017), através da publicação “Classificação e características dos espaços rurais e urbanos do Brasil – uma primeira aproximação”, mostra que o Brasil está ficando ainda mais rural do que o que foi visto em estudos antigos. Tendo como base o Censo de 2010, a publicação mostra que, atualmente, 17% da população total do país vive em áreas rurais. Ainda de acordo com a pesquisa, a região Nordeste tem o menor percentual de pessoas vivendo em áreas urbanas (59,3%), comparado com o resto do país.

A população do campo no Brasil sempre sofreu com a exclusão e desigualdade, sendo considerada atrasada e inferior diante da sociedade. A população urbana é a que sempre foi detentora dos direitos, e quem dita o modelo a ser

seguido, tanto na educação como em outros segmentos da sociedade. Wanderley (2009) evidencia que o campo e os seus moradores sempre sofreram com essa trajetória de exclusão e falta de importância, só sendo reconhecido quando se tratava do agronegócio e das grandes produções agrícolas.

No Brasil, a grande propriedade dominante em toda a sua história, se impôs como modelo socialmente reconhecido. Foi ela quem recebeu aqui o estímulo social expresso na política agrícola, que procurou modernizá-la e assegurar sua reprodução. Neste contexto, a agricultura familiar sempre ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira. Quando comparado ao campesinato de outros países, foi historicamente um setor “bloqueado”, impossibilitado de desenvolver suas potencialidades enquanto forma social específica de produção (WANDERLEY, 1995, p. 38 apud WANDERLEY, 2009, p. 16).

Apesar de, nos últimos anos, estar acontecendo uma procura maior pela vida no campo, por conta da busca por uma melhor qualidade de vida, a comunidade campesina ainda continua sofrendo mais do que a população das cidades no que diz respeito ao acesso aos serviços, tanto culturais como sociais, como saúde e educação. Wanderley (2009) acredita que isso se deve, em parte, às relações de oposição criadas nas sociedades tradicionais para definir o rural e o urbano.

Essa desigualdade que acomete as comunidades campesinas não é menor ou diferente quando se trata de educação. A desqualificação do homem do campo é um dos grandes problemas existentes em nosso país, e se revela desde muito tempo.

A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e continua servindo, em grande medida, para atender o projeto das elites, sendo de difícil acesso para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois, para desenvolver o trabalho agrícola, o letramento era desnecessário. Somente a partir de 1930 começam a aparecer na legislação referências à educação rural, mas a educação que se propunha estava fundada nas matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia urbanocêntrica, sempre como uma extensão centrada no urbano (PASQUETTI, 2013, p. 79 e 80).

Pasquetti (2013) expõe em sua fala o retrato de uma sociedade que sempre se preocupou em seguir um modelo já pré-estabelecido pelas elites. A educação nunca foi tratada como prioridade para quem não morava nos grandes centros do país, pois a formação dessas pessoas não era interessante para a classe dominante. Quando a escola chegava na zona rural, era seguindo o modelo urbano, sem se preocupar com a realidade da população local. Essa afirmação é reforçada por Nascimento (2008), quando ele sugere que ainda existe uma diferença muito grande entre a população urbana e a população rural, em vários aspectos, mas como destaca o autor, principalmente na educação.

A concepção contemporânea de educação voltada para a construção dos sujeitos e do reconhecimento da diversidade, com a qual se vem concebendo um novo modo de propor e implementar o processo educacional, implica necessariamente no acesso da educação do campo às tecnologias da informação e de comunicação. Certamente o também histórico distanciamento entre o campo e a cidade poderá ser cada vez mais reduzido na medida em que as populações rurais começam a dispor de condições básicas para o acesso mais aprofundado ao mundo da informação e da comunicação para além das velhas mídias (NASCIMENTO, 2008, p. 218).

Essas palavras reafirmam o modo como a população do campo é vista. Historicamente, a classe dominante tem atribuído aos outros a identidade, ao dizer quem são, e qual o seu lugar (Sodré, 2013, p. 49), impondo sobre quem vive no campo os títulos de matuto, jeca, e tantas outras denominações pejorativas. Por isso a enorme vontade entre os jovens em sair do campo para se reestabelecerem nos grandes centros, já que esse é o modelo de sucesso mostrado para eles ao longo da vida.

Caldart (2011) se refere a isso como um círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. As pessoas aprendem que não precisam de tanto para permanecer no campo, aumentando o sentimento de exclusão e inferioridade imposto pelas elites na população rural.

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a quase não saber ler (ARROYO, 2011, p.71).

Arroyo defende a educação para os trabalhadores do campo, pois esses são sujeitos de direitos. Dessa forma, é preciso pensar sobre qual o modelo de educação que está sendo oferecido nas escolas do campo, se ele proporciona a interação do aluno com o meio em que ele vive, ou se apenas reproduz o modelo já estabelecido pelas escolas urbanas, e que cada vez mais faz os jovens quererem sair do campo na tentativa de uma vida melhor fora dele.

A educação do campo implica em pensar a educação como direito, com políticas que atendam às diferenças e onde os valores deixem de ser pensados a partir da cidade, reconhecendo a realidade de quem vive no campo. É pensar na participação desses grupos, até então excluídos e marginalizados, nas decisões que formarão as novas gerações. É necessário pensar em uma educação que atenda às necessidades de cada comunidade, respeitando as suas diferenças e tornando os sujeitos cada vez mais participativos e se sentindo, de fato, parte do local onde vivem.

Participação dos Movimentos Sociais na Luta pela Educação para os Sujeitos do Campo

De acordo com Gohn (2012), durante grande parte da história, a classe dirigente utilizava a educação como mecanismo de controle. A educação até então estava a serviço do capital, ensinando-se apenas noções básicas para o futuro mercado de trabalho. O foco educacional era no sujeito produtivo, não político, não cidadão, não conhecedor de seus direitos e protagonistas da sua história.

No Brasil, os movimentos sociais, conhecidos a partir do período ditatorial, assumem um papel importante para a contextualização do cenário da Educação no âmbito nacional, principalmente no que diz respeito a política educacional brasileira. Os movimentos sociais podem ser entendidos de tal forma:

Mobilização articulada de certas categorias sociais em busca de condições básicas de vida, como a moradia, a terra, e o emprego; de acesso a benefícios sociais, como a escola, assistência social à saúde, seguridade social, transporte, luz, água e segurança; diz respeito à diversidade cultural das diferenças étnicas, das preferências sexuais, de gênero, liberdade religiosa e de expressão (NASCIMENTO, 2013, p.59).

Essas mobilizações, como aponta Nascimento (2013), embora se deem em torno de uma pauta de reivindicações, são dirigidas não apenas ao poder público, mas ao conjunto das classes sociais, pois envolvem questões ligadas à justiça social e aos direitos humanos, que dizem respeito à toda sociedade.

Nos anos 1980 e 1990, os movimentos sociais e sindicais estiveram à frente da luta pela terra no Brasil. Começam aí as ações do Movimento de Educação do Campo e dos movimentos sociais na construção de políticas públicas para o povo do campo, a partir de uma pedagogia que respeitasse a sua realidade e cultura, e que pudesse ser assumida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que também surge dessa luta, em seus acampamentos.

É impossível desvincular o MST da luta por uma educação do campo de qualidade. O movimento, além de lutar pela moradia e acesso à terra para esse povo, se preocupa com a sua qualidade de vida, com as suas escolas e com o conteúdo que é ensinado nelas. Eles acreditam na importância da conexão da escola com o dia a dia do trabalho no campo, e com o aprendizado sobre os seus direitos e deveres.

Educação “no” Campo e Educação “do” Campo

A Educação do Campo tem sua origem nas lutas sociais que buscam um modelo de desenvolvimento rural que contemple os sujeitos do campo nas suas mais variadas formas. Dessas lutas, surge o Movimento da Educação do Campo, que propõe uma educação diferente da que é ofertada no meio urbano, privilegiando as peculiaridades do povo campestre. A ideia de Educação do Campo surge como um “projeto que vem sendo concebido como um projeto identitário para assegurar educação a partir de referências próprias do contexto campestre e com a participação de seus sujeitos na sua concepção” (SODRÉ, 2013, p. 47).

Nos últimos treze anos, os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. Sua novidade se refere principalmente ao protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais. É em função desse protagonismo que o conceito Educação do Campo se vincula necessariamente ao contexto no qual se desenvolvem os processos educativos e os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em decorrência dos diferentes interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização desse território (MOLINA; FREITAS, 2011, p.18).

Para autoras como Molina e Freitas (2011), o protagonismo dos movimentos sociais está além da criação de uma educação do campo, mas na execução das suas práticas educativas. Nessa perspectiva, para esses movimentos, o dia a dia desses sujeitos campestres é indissociável da sala de aula. A comunidade é parte do processo educativo e deve estar presente no ambiente escolar.

Uma discussão que persiste é sobre a sua nomenclatura. Porque Educação “do” Campo, e não Educação “no” Campo? Quando tratamos de uma educação feita no local onde os sujeitos residam, trata-se de uma educação no campo. A

educação do campo busca uma educação específica para o campo, respeitando a cultura das diversas comunidades que o compõe.

A educação do campo surge então como direito, já que as comunidades rurais sofrem com a desigualdade durante toda a sua história. De acordo com Arroyo (2006), é necessário pesquisar como essas desigualdades marcam profundamente a construção ou a não-construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. A educação do campo é uma forma de perceber os direitos das pessoas que vivem nesse ambiente e oferecer-lhes uma educação de qualidade, abandonando a ideia de que gente da roça não precisa estudar, mas ao mesmo tempo, com uma educação diferente da ofertada aos moradores das áreas urbanas, preservando as peculiaridades de cada região.

Natureza da Pesquisa

O estudo é caracterizado como uma pesquisa quantitativa e qualitativa de revisão de literatura sobre a Educação do Campo no Brasil. Quantitativa pois pretende identificar as principais abordagens sobre a área, no que diz respeito à quantidade de estudos produzidos sobre o tema. Qualitativa pois, a partir da análise e da reflexão sobre os resultados quantitativos obtidos, são apontados desafios e possibilidades futuras para estudos nesse campo de pesquisa. Para isso, a revisão de literatura baseou-se na identificação dos estudos realizados no Brasil referentes à área da educação do campo.

Local da Pesquisa

O universo da pesquisa é o das dissertações e teses produzidas no Brasil sobre a Educação no/do Campo a partir do ano 2002, até 2022, dentro da área da educação. Os dados foram coletados no catálogo de teses e dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Não foi descartado o levantamento de estudos presentes em outras bases a serem identificadas, bem como livros publicados no campo de pesquisa da educação do campo.

Instrumentos de Coleta de Dados e Procedimentos

Como explicitado no tópico anterior, os dados foram coletados a partir de pesquisas nas principais bases de dados existentes no Brasil, de onde foram extraídos documentos acadêmicos sobre a área de estudo da educação do campo. A análise desses documentos foi realizada, inicialmente, a partir da leitura dos resumos, visando identificar os temas do campo de pesquisa estudado e os principais procedimentos metodológicos utilizados. Estudos que estavam diretamente relacionados com as discussões apresentadas ao longo do trabalho ou denotavam maior implicação na área em questão passaram a ser estudados integralmente, visando embasar a fundamentação teórica do artigo.

Para facilitar a identificação dos estudos existentes foram definidas as palavras-chave “educação no campo” e “educação do campo” para serem utilizadas nessas bases de dados isoladas e em cruzamento. Foram encontrados 1129 trabalhos na plataforma, sendo 830 dissertações de mestrado e 299 teses de doutorado.

Resultados e Discussões

A maioria dos trabalhos encontrados fazem análises de experiências educativas de escolas específicas, contextualizando o seu currículo ou as ações pedagógicas realizadas. Sobre a educação no/do campo e as políticas públicas voltadas para o seu desenvolvimento destacamos aqui dois trabalhos, ambos da Universidade de Brasília (UNB).

A dissertação de mestrado de Clarice Aparecida dos Santos (2009), com título “Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação”, apresenta uma análise sobre a atuação dos movimentos sociais do campo como protagonistas de uma política pública, que é a Licenciatura em Educação do Campo. A ideia é perceber como esse protagonismo atua na consciência e na luta pelo direito à educação, através das iniciativas dos movimentos sociais do campo. A autora traz as contribuições que esse protagonismo gerou para as políticas públicas de Educação do Campo, a partir do diagnóstico da realidade e os desafios que o Estado, a Universidade e os Movimentos Sociais do Campo terão a partir daí.

O segundo trabalho destacado é a tese de doutorado de Claudemiro Godoy do Nascimento (2009), com título “Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa”. A pesquisa realizou uma análise acerca da Educação do Campo e o papel das políticas públicas diante dos desafios históricos do nosso país. O autor busca entender a Educação do Campo como um tópico específico da educação brasileira, investigando a sua essência, que vem da luta dos movimentos sociais pela reforma agrária e pela terra, evidenciando os conflitos entre o MST e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Segundo o autor, a tese busca desvendar questões teóricas e ideológicas ocultas no processo de interação entre sociedade civil e Estado na implementação dessas políticas públicas para a educação camponesa.

A pesquisa mostra que, apesar da Educação do Campo estar em pauta no Brasil desde 2009 pelo menos, os estudos ainda estão sendo construídos, com autores críticos e decididos a marcar o campo como um espaço social, mas cultural e histórico também. É perceptível na plataforma utilizada para busca dos textos acadêmicos que a produção sobre o tema é crescente ao longo dos anos, o que significa que cada vez mais pesquisadores estão buscando entender

o campo e a sua identidade, para oferecer uma educação com qualidade para os seus sujeitos.

A defesa por uma Educação do Campo forte a atuante se caracteriza na busca por sujeitos ativos e responsáveis, e não mais subjugados à classe dominante mediante o desaparecimento dos embates sociais. Freire (1997) nos mostra que a escola não transforma a realidade, mas faz dos sujeitos seres capazes de fazer a transformação, tanto da sociedade, como deles mesmos. Se a escola é o lugar para a formação humana, é lá onde os sujeitos devem conhecer as diversas dimensões dos seres humanos, e não apenas os conhecimentos intelectuais. Porém “não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele” (CALDART, 2011, p. 107).

Desse modo, defender um ensino público e de qualidade para os camponeses é muito mais do que defender o direito à educação para todos os povos. O estudante consciente da sua origem e da importância que essa consciência representa, devolverá para a sua terra tudo o que lhe foi ofertado. A escola existirá no seu sentido mais amplo, respeitando e permitindo a inclusão de todos em seu meio.

Conclusões

A partir do desenvolvimento da pesquisa verificou-se que a Educação do Campo no Brasil passou, e continua passando, por diversos entraves. No início da década de 30 a escola passou a fazer parte da vida camponesa, porém, sem considerar os sujeitos locais, trazendo o modelo urbanocêntrico de educação, acreditando que apenas isso seria o suficiente. Apenas com a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é que a educação aparece não apenas restrita ao ambiente escolar. De acordo com a Lei, “a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, etc.” (BRASIL, 1996).

Essa mesma Lei foi significativa para a educação do campo, se referindo especificamente à população rural, incentivando a criação de currículos e metodologias próprias, além de uma adequação do calendário dessas escolas as fases do ciclo agrícola e ao trabalho realizado no campo. A LDB também incentiva a gestão educacional na aceitação da realidade local no momento de construção das suas políticas educacionais. A ideia é articular o ensino na escola com as práticas sociais das comunidades. Porém, para que a lei funcione na prática, é necessário que os profissionais sejam formados nessa direção.

A educação do campo no Brasil, como foi possível observar ao longo do texto, foi marcada pelo descaso e abandono do poder público, e, em contrapartida, pelas iniciativas de movimentos sociais que ressaltaram a importância de inserir nas práticas escolares a realidade e os interesses da população camponesa. Esses movimentos defendem o campo como um espaço de vida, onde a sua luta, cultura e diversidade devem ser respeitadas.

A educação do campo é uma forma de perceber os direitos das pessoas que vivem nesse ambiente e oferecer-lhes uma educação de qualidade, abandonando a ideia de que gente da roça não precisa estudar, mas ao mesmo tempo, com uma educação diferente da oferecida aos moradores das áreas urbanas, preservando as peculiaridades de cada região.

Referências

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Classificação e características dos espaços rurais e urbanos do Brasil**: uma primeira aproximação. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 abril de 2023.

MOLINA, M.; FREITAS, H. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. Em Aberto, v.24, n.85, p. 17-31, Brasília, 2011.

NASCIMENTO, A. D. Movimentos Sociais do Campo no Brasil e sua relação com a Educação e o Desenvolvimento Local Sustentável. In NUNES, E.; et al. **Educação, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Local Sustentável**: Reflexões contemporânea. Salvador: EDUNEB, 2013.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Elos Contemporâneos**: Possibilidades entre Educação do campo e TIC. Revista da FAEEBA. Salvador, vol.17, n.30, p. 209-219, 2008.

NASCIMENTO, A. D. Educação do Campo: da triste partida à volta da asa branca. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R.; SODRÉ, M. D. (Org.). **Educação do Campo e Contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital**: hegemonias em disputa. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PASQUETTI, L. A. Terra e Educação: direitos negados historicamente aos trabalhadores do campo no Brasil. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R.; SODRÉ, M. D. B. (Org.). **Educação do Campo e Contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil:** a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SODRÉ, M. D. B. Educação do Campo: discutindo aspectos da ação de identificar. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R.; SODRÉ, M. D. B. (Org.). **Educação do Campo e Contemporaneidade.** Salvador: EDUFBA, 2013.

WANDERLEY, M. de N. B. **O mundo rural como um espaço de vida:** reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CAPÍTULO 6

O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO OESTE PARANAENSE E SEUS ENTRAVES: UMA ANÁLISE DO COLÉGIO ESTADUAL DO REASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO DE ASSIS – CASCAVEL/PR (2013–2015)

Edimar Rodrigo Rossetto

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doi: 10.48209/978-65-5417-121-6

Introdução

Este artigo¹ caracteriza-se por analisar a construção da Usina Governador José Richa (Salto Caxias), localizada no leito do Rio Iguaçu, que divide

¹ Este artigo é resultado da dissertação de Mestrado em Geografia, apresentada pelo autor como requisito final de avaliação do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR, ano de 2015.

administrativamente as regiões Oeste e Sudoeste do Estado do Paraná gerou uma série de impactos para ambas as regiões. Especialmente na questão econômica regional, a mesma redimensionou fluxos migratórios para outras regiões do estado, expulsando milhares de agricultores, posseiros, ribeirinhos, vileiros, entre outros povos da localidade, para dar lugar ao lago da usina. Nesse contexto, as comunidades do campo se manifestaram e unificaram suas lutas contra o projeto hidrelétrico posto, sendo que o mesmo estava a cargo da Companhia Paranaense de Energia Elétrica – COPEL.

A partir da força popular local consolida-se a articulação popular denominada CRABI (Comissão Regional dos Atingidos por Barragens da Bacia do Rio Iguaçu), no sentido de reivindicar direitos as populações expropriadas a partir da obra. Nesse contexto, a exigência da comissão popular foi a realocação das comunidades camponesas em novas áreas, de forma que as perdas dos sujeitos atingidos fossem minimizadas. Nesse sentido, a empresa COPEL foi compelida a reassentar as famílias prejudicadas e adquire 10 áreas na região Oeste do Paraná, sendo uma delas o Reassentamento São Francisco de Assis.

Nesse sentido, a luta dos sujeitos assentados, expropriados da usina, consolida-se com a construção do Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis, nas dependências do reassentamento. Assim, considera-se pertinente o funcionamento da instituição educacional e o engajamento da mesma com o movimento da Educação do Campo, no sentido de garantir aos jovens educandos a oferta de uma educação direcionada a priorizar os interesses das comunidades locais do reassentamento, as práticas do trabalho com a terra, a vida em comunidade, a preservação das crenças, dos costumes, dos modos de vida do campo.

Visa-se uma abordagem teórico-conceitual referente à proposta de Educação do Campo para este colégio, com o intuito de manter o jovem do

campo no campo, fortalecendo e renovando as lideranças das articulações populares que, em décadas passadas, lutaram para a efetivação desse espaço de aprendizagem. Como a instituição educacional é fruto da luta dos sujeitos do campo, voltada aos interesses das comunidades do campo, procura-se entender também como a memória de luta do movimento social, de lideranças da comunidade e de educandos se insere no dia a dia escolar por meio de um projeto de escola viva, condizente com a realidade do campo.

Em relação à metodologia, a pesquisa bibliográfica para a construção do referencial teórico foi fundamental para o entendimento da proposta a que se se refere. Em relação ao trabalho de pesquisa, o foco de análise da coleta de dados derivou-se a partir da realização de entrevistas com lideranças educacionais como professores do atuantes no colégio e líderes comunitários de movimentos sociais vinculados ao reassentamento, como a CRABI e o Movimento dos Atingidos por Barragem - MAB. Foi também realizada aplicação de 23 questionários fechados e individuais com 12 questões para 50% dos educandos presentes em todas as turmas do Ensino Médio, no dia da visita no colégio, no período matutino.

Em relação às entrevistas com as lideranças, as mesmas foram realizadas no ano de 2013, no mês de dezembro, nos períodos matutino e vespertino conforme o ajuste de horário para a concessão por parte do entrevistado. Estas representam a expressão viva dos fatos analisados na pesquisa, servindo de base para a construção do trabalho. Para esta pesquisa foram analisadas as falas de quatro lideranças da instituição escolar, dentre elas a Sra. Maria de Lourdes da Silva Oliveira, Diretora do Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis; a Sra. Marinês Inês Schneider, na função de Presidente da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) do colégio em questão e membro do Conselho Unificado do Reassentamento, um movimento interno

das organizações do reassentamento, além de ser membro da Coordenação do Grupo de Mulheres Camponesas da Comunidade do Alto Alegre, pertencente ao Reassentamento São Francisco de Assis; o Sr. Francisco Antunes Pereira, professor efetivo da SEED, atuando nas disciplinas de História e Geografia; e a Professora Valdelice do Amaral Fagundes, a qual ministra a disciplina de Geografia na instituição.

É importante mencionar que neste colégio as entrevistas consistiram na apresentação de 28 questões abertas a cada entrevistado, ficando a critério do respondente aceitar contribuir ou não com a pesquisa.

O registro fotográfico também se fez importante, pois retratou o espaço escolar, as condições de trabalho dos professores, as práticas realizadas, além de contribuir com o reconhecimento do campo de pesquisa.

A Luta dos Sujeitos do Campo na Adequação das Práticas Pedagógicas do Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis

O Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis é símbolo da articulação popular em defesa da educação para as comunidades reassentadas. Localizado no Oeste paranaense, especificamente no município de Cascavel, o colégio em questão está vinculado institucionalmente ao Núcleo Regional da Educação de Cascavel – NRE. Para tanto, se fez importante discutir uma proposta de educação para os camponeses expropriados, que vise a manutenção dos traços organizacionais de vida em comunidade, como é o caso da manutenção das tradições, das crenças e dos costumes que, em parte, se perderam com a entrada do capital no campo. Importante também considerar que o fortalecimento das relações sociais se dá no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nas salas de aula do colégio analisado.

No Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis, para a mensuração dos dados plotados em porcentagens quanto à aplicação dos 23 questionários fechados, para 50% dos educandos presentes no dia da visita de campo, optou-se pela construção de quadros para exposição das questões com duas alternativas de respostas. Foram confeccionados gráficos para questões com mais de duas alternativas de resposta, tal como se observa no Quadro 1:

Quadro 1 – Questionário aplicado no Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis.

Nº	DADOS DO 1º AO 3º ANO – ENSINO MÉDIO – COLÉGIO ESTADUAL DO REASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO DE ASSIS (%)	SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
1	A biblioteca da escola supre as necessidades de pesquisa dos alunos?	48	48	04
2	A estrutura física da escola proporciona condições de aprendizagem?	96	04	0
3	São discutidos conteúdos referentes ao campo em sala de aula?	70	30	0
4	Quando se formar, pretende permanecer no campo?	26	74	0
5	Trabalhar os conteúdos do campo na escola é importante?	96	04	0
6	Você gosta de como são trabalhados os conteúdos na escola?	78	22	0
	TOTAL DE ALUNOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO			23

Fonte: ROSSETTO, E. R. 2014.

Em relação à pergunta de número 1, a qual busca averiguar a qualidade do material disponibilizado pela biblioteca, observa-se que aproximadamente a metade dos respondentes afirmam que a mesma não supre as necessidades de pesquisa dos educandos que estudam no colégio.

O descontentamento dos educandos quanto ao espaço da biblioteca está ligado não só à carência de livros científicos para pesquisa, mas, sobretudo, na limitação do espaço físico. Como observado na Fotografia 1, a sala destinada para a biblioteca divide espaço com o Laboratório de Informática e com mesas e cadeiras de uso comum. Assim, apenas 1/3 da sala é utilizada com prateleiras de livros, refletindo na carência dos mesmos e no não cumprimento do setor da biblioteca quanto às necessidades de pesquisa por parte dos educandos respondentes.

Na pergunta de número 2, levou-se em conta a estrutura física do estabelecimento de ensino, ou seja, se o mesmo proporciona condições de aprendizagem. Nesse sentido, 96% dos educandos afirmam que o colégio possui estrutura física adequada. Essa porcentagem favorável está ligada, talvez, à comparação do padrão arquitetônico deste colégio com as demais instituições de ensino do próprio município, administradas pela SEED, consideradas por vários educandos deste colégio como de excelente qualidade. Percebe-se que, no Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis, a dimensão geométrica já é determinada pela SEED, como já mencionado, e, em relação ao espaço físico, este, pelo que se entende de condições mínimas, cumpre com as normativas básicas de acessibilidade para deficientes físicos, uma vez que possui rampas de concreto para acesso aos prédios, repartição exclusiva para cadeirantes nos banheiros, etc. O ambiente em questão também permite troca de conhecimentos, saberes, permite o exercício de atividades culturais, gincanas, e demais atividades internas da instituição, sendo assim considerado adequado ao atendimento das dimensões sociais.

Em relação à questão de número 3, 70% dos educandos afirmam que os conteúdos do campo são trabalhados em sala de aula. O trabalho pedagógico especificado para a realidade do campo está em processo inicial, mas já se pretende “colher bons frutos”. Apesar das várias dificuldades apresentadas na implantação da proposta de Educação do Campo, observa-se que o trabalho é lento, mas vem dando resultado. A rotatividade de professores, devido ao fato de os mesmos serem contratados apenas por curto período, dificulta o projeto almejado. Em relação às atividades realizadas em sala de aula e fora dela, com conteúdos do campo, a liderança Valdelice do Amaral Fagundes expõe:

[...] nós tivemos esse ano, por exemplo, os alunos levaram os professores em casa pra apresentarem pra gente como que é a questão da ordenha, de tirar o leite, e daí até houve alguns questionamentos, poxa vida, mas isso já é a realidade deles, o que eles vão apreender com isso, mas foi um momento que nós tiramos pra apreender, eu não tive oportunidade de ir, mas tivemos um grupo de professores que foi com esses alunos e chegou lá e eles apresentaram como é o trabalho deles pra gente, foi muito legal, organizado pelo colégio, foi na verdade assim, uma ideia que surgiu ali junto dos professores e dos alunos e eles abraçaram essa ideia e foram lá e fizeram do que é essa realidade deles (informação verbal)².

Nesse emaranhado, pontua-se que, em linhas gerais, o processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se a partir do ato de transmissão da informação ou ação realizada por um sujeito, e a consequente apropriação do conhecimento exposto por parte do sujeito interessado em apreender. Nesse sentido, a relação professor-aluno é um exemplo, sendo que ambas são as partes que se apropriam de conhecimento. Observa-se que significativa porcentagem dos docentes que trabalham neste colégio são temporários, portanto, conhecem minimamente o trabalho e a vida no campo. A troca de experiências entre educandos e professores se fez presente neste exemplo citado pela educadora. Para que os professores possam trabalhar conteúdos pautados na realidade das comunidades do

2 Valdelice do Amaral Fagundes. Entrevista I. [dez. 2013]. Entrevistador: ROSSETTO, E. R. Cascavel, 2013.

campo, é preciso conhecer o modo de vida destes sujeitos, evidenciando-se, assim, a “[...] historicidade dos movimentos sociais do campo a busca pela liberdade, lutas contra a opressão e pela organização de um modo específico de vida no campo” (SOUZA, 2006, p. 29, grifo nosso).

Em relação à pergunta de número 4, a qual busca averiguar a permanência do educando no campo após sua formação no Ensino Médio, observa-se que apenas 26% dos respondentes afirmam ter vontade de continuar no campo, sendo que a maioria, ou seja, 74% dos respondentes deseja migrar para as cidades em busca de novas alternativas de vida. Esta porcentagem expressa a preocupação de professores e lideranças do colégio analisado, na tentativa de reverter este quadro, pois um dos objetivos da proposta de Educação do Campo é manter o sujeito do campo no campo. Segundo a liderança Maria de Lourdes da Silva Oliveira,

[...] tem muitos jovens que não querem estudar pra ficar aqui, eles não querem ser veterinários, agrônomos, [...] eles acham que a cidade é melhor, então a gente vai remando contra a maré porque a gente quer passar as belezas, as qualidades do campo, mas ao mesmo tempo eles valorizam mais a cultura da cidade e querem mais essa questão de trazer o urbano pra dentro da escola, mas é uma luta constante que a gente procura, através das metodologias, porque os conteúdos tem que ser básicos, o mesmo conteúdo daqui é o da cidade a única coisa é que os encaminhamentos tem que ser diferenciados (informação verbal)³.

Ao considerar a contribuição da liderança da instituição, percebeu-se a existência de uma maior atração pela cidade em detrimento do campo. Um dos pressupostos que, talvez, justifique esta questão consiste no fato de a cidade proporcionar maior convívio social devido à concentração demográfica, as atividades de lazer como, por exemplo, shoppings centers, boates, clubes, entre outros que, por meio dos veículos de informação, condicionam os jovens do

3 Maria de Lourdes da Silva Oliveira. Entrevista I. [dez. 2013]. Entrevistador: ROSSETTO, E. R. Cascavel, 2013. 1 arquivo. dvf (26 min.).

campo a criar uma imagem de que o espaço urbano seja um lugar sobreposto ao campo. É pertinente destacar que as problemáticas sociais, econômicas e culturais citadas também estão presentes no campo brasileiro, principalmente através da intervenção dos modelos de produção impostos pelo agronegócio.

Acerca da pergunta de número 5, apesar da expressiva porcentagem de educandos que desejam sair do campo após a formação no Ensino Médio, a maioria considera importante o trabalho em sala de aula dos conteúdos do campo. Isso reflete, como mencionado, na troca de experiências entre educandos e professores, num entendimento geral das práticas do campo realizadas diariamente nesse espaço. Esse dado expressa que, apesar da maioria dos educandos desejarem migrar para as cidades, ao mesmo tempo consideram importante um aperfeiçoamento das práticas do campo, pois este espaço, para alguns, poderá representar no futuro uma segunda opção de trabalho e vida.

Dentre as preocupações das lideranças desta comunidade, observa-se que as ações desenvolvidas não se resumem apenas em manter o jovem no campo, mas abre brechas para que o mesmo possa estar preparado para ingressar no espaço urbano e lá possa ter uma formação específica e, a partir desta formação, possa retornar ao campo e ali ser um sujeito da militância, onde possa atuar na construção de um lugar visto não apenas como espaço de produção, mas um lugar de vida. Para a busca de uma formação crítica, pressuposto importante para esta formação de luta dos interesses das comunidades, é preciso que a organização educacional esteja preparada, tal como sugere Marinês Inês Schneider:

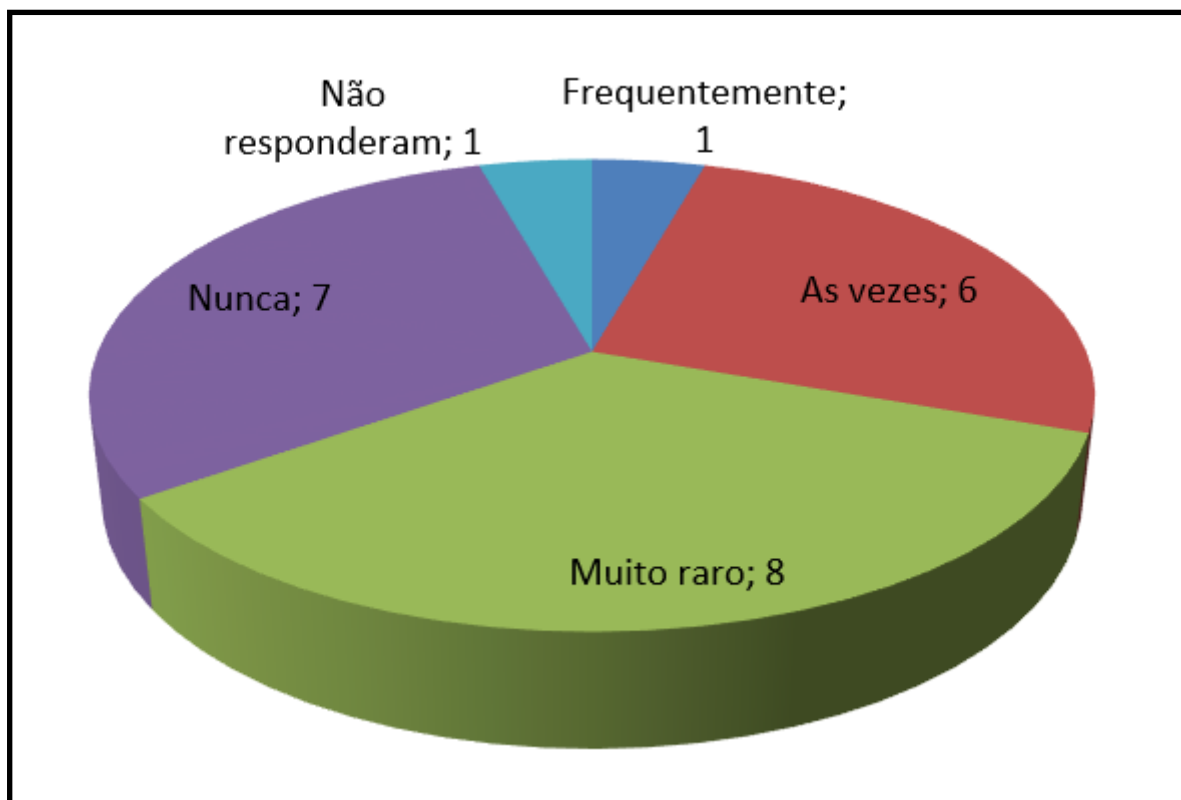
A escola é um dos pontos fundamentais para a formação, sempre falo que nós educadores do campo, a gente tem uma grande arma na mão, de você não formar o sujeito com conhecimentos, conteúdos, você tem que formar além, para ele ser um sujeito crítico de sua realidade e a escola é um dos principais instrumentos que a gente tem pra transformação dessa realidade que esta no campo (informação verbal)⁴.

4 Idem.

Na questão de número 6, 78% dos educandos afirmam estar satisfeitos com os conteúdos do campo trabalhados no colégio. Talvez, um dos elementos condicionantes que tenha corroborado para este percentual elevado seja o desenvolvimento dos múltiplos trabalhos de campo. Estas práticas são imprescindíveis no fortalecimento das bases da proposta de Educação do Campo no colégio, pois são a partir destas características que se reafirma a especificidade do campo e se diferencia uma instituição de ensino urbana ou rural de uma do campo, observando assim que “[...] a luta pela educação é maior do que a luta pela escola [...]” (SOUZA, 2006, p. 86).

Acerca da pergunta de número 7, por meio da qual buscou-se averiguar se os professores desenvolvem aulas de campo / práticas. Observa-se o resultado da plotagem no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Os professores desenvolvem aulas de campo / práticas?



Fonte: ROSSETTO, E. R. 2014.

Nesse sentido, observa-se que a prática do trabalho de campo, mesmo sendo importante para o fortalecimento da proposta de Educação do Campo no colégio e na comunidade, ainda tolera uma carência na realização de aulas de campo / práticas na instituição.

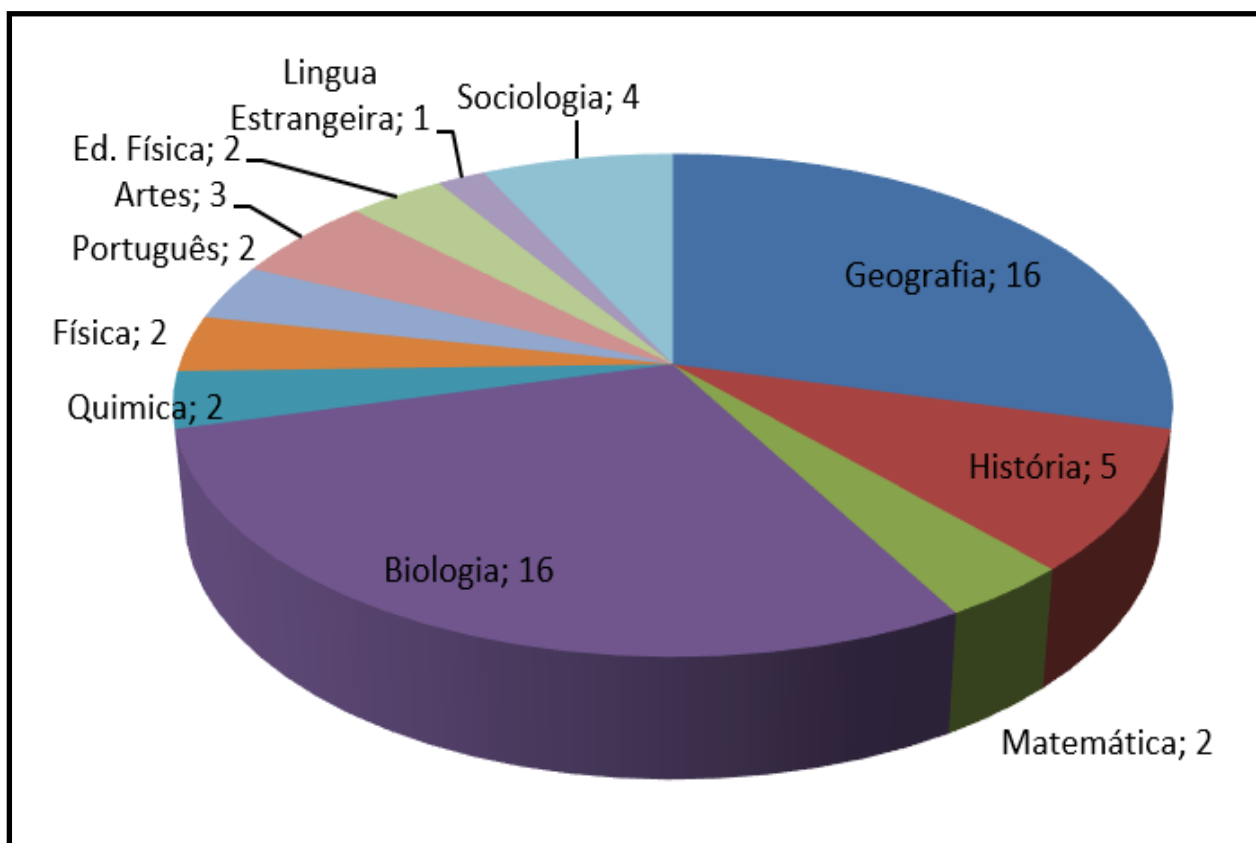
Conforme apresentado, apesar da carência na realização de trabalhos de campo na instituição, esta prática muito tem a oferecer no processo de ensino-aprendizagem. Observa-se segundo Silvone e Tsukamoto (2006, p. 87) que “[...] temos, no trabalho de campo, uma prática não só importante, mas, indispensável, capaz de mostrar ao aluno que os conteúdos de sala de aula estão presentes no espaço, dando, assim, significado e importância aos mesmos”.

Caracteriza-se este instrumento de ensino como primordial nos processos de ensinagem, pois, é capaz de fornecer elementos e situações que passaram despercebidas na análise de determinado conteúdo. Outro ponto que deve ser enfatizado nessa prática recai no ato de instigar o educando a conhecer, vivenciar, fazer parte da realidade por meio da visita a campo. Por apresentar algo novo, do qual lhe deixa curioso, facilitando a assimilação do que se pretende ensinar. Portanto, segundo dados extraídos da plotagem dos questionários, a maioria dos educandos afirma que esse tipo de atividade é raramente desenvolvida. Grande porcentagem considera que nunca participou desta prática.

Acerca da pergunta de número 8, por meio da qual buscou-se averiguar quais disciplinas trabalham com aulas de campo⁵, observa-se o resultado da plotagem no Gráfico 2:

⁵ É importante mencionar que, nesta pergunta, o educando tinha a possibilidade de assinalar mais de uma disciplina. Plotagem de dados coletados no Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis, município de Cascavel-PR

Gráfico 2 – Quais disciplinas trabalham com aulas de campo?



Fonte: ROSSETTO, E. R. 2014.

Por meio da análise do gráfico pode-se constatar que as disciplinas de Geografia e Biologia são as que mais trabalham com aulas práticas, isso talvez pela proximidade teórica com os conteúdos da área das ciências da terra. É importante mencionar que esse dado não representa justificativa para a não realização de aulas práticas nas demais disciplinas. Acerca das aulas de Geografia. Valdelice do Amaral Fagundes afirma que:

[...] as aulas práticas principalmente na área de Geografia, que é sugerida pelo currículo, esta lá posto, a gente deve com certeza fazer, a aula prática, aula de campo de Geografia, que afinal de contas, estamos no campo aqui, fora da escola, você saiu da escola você já tem uma prática, não é como no espaço urbano que você tem de tirar o aluno, [...] nós temos a questão da hidrografia, uma lagoa que eles fizeram ali, que foi uma alteração que teve no meio ambiente em função da construção desse espaço aqui, então antes do pessoal vir pra cá, quando era madeireira, era na verdade um rio que corria, que tinha uma passagem direta, depois de represarem abaixo da escola,

então quando você quer fazer essa prática de campo ela é bem próxima, facilita muito, isso é uma das coisas que eu percebi que o currículo é bem viabilizado, é, na parte de conteúdos específicos que tenha que se trabalhar. Bom uma das coisas que a gente trabalha, vou falar da Geografia que está mais próxima pra mim, a questão agrária nós trabalhamos no Ensino Médio, em todos os anos, independente por que nós temos na Geografia um dos anos que aborda a questão agrária e urbana, e no campo aqui nós fizemos todos os anos alguma coisa dentro do conteúdo agrário, independente do ano que o aluno está, no Ensino Médio, no fundamental realmente eu não lembro de nada específico que seja do campo que nós estamos trabalhando (informação verbal)⁶.

Valdelice do Amaral Fagundes ainda faz um relato acerca das aulas de campo na disciplina de biologia:

Outro exemplo é a horta, riquíssima, muito grande, nós produzimos bastante, a alimentação da escola é completamente diferenciada na hora do intervalo é completamente diferente da alimentação da escola urbana, foi uma das coisas que eu percebi, o professor de biologia que trabalha com esse projeto com o pessoal do fundamental e médio, fazendo pesquisa também sobre essa alimentação, sobre o quanto seria saudável, então você não fica só na prática do trabalho na horta, eles tem conhecimento, fazem todo um trabalho de qual a importância disso, a utilização de produtos químicos e nós temos um funcionário que é fornecido pelo município que é funcionário municipal que trabalha junto com o Estado, um laço entre instâncias porque nós temos as duas redes e que muitas escolas trabalham separadas, e é ele que faz o trabalho mais árduo, mais pesado na horta (informação verbal)⁷.

Ainda com relação às disciplinas que trabalham com aulas de campo, destaca-se a fala de Marinês Inês Schneider:

A questão da horta é um dos projetos que diferencia a escola das demais. Na escola são desenvolvidos projetos e as crianças, o professor trabalha em sala de aula as teorias, o cultivo de toda a produção, que é uma produção orgânica que a gente defende enquanto movimento, essa produção orgânica, a gente tem aqui no reassentamento grande foco que se desvinculou como projeto enquanto movimento da CRABI, seria uma produção agroecológica e se desvinculou também e, tornou-se monocultura. E a gente viu assim, grande distúrbio pra agricultura familiar, se vendo que muitas fa-

6 Valdelice do Amaral Fagundes. Entrevista I. [dez. 2013]. Entrevistador: ROSSETTO, E. R. Cascavel, 2013.

7 Idem.

mílias acabaram se endividando e muitos até foram embora por causa da modernização, então é uma proposta que a gente vem colocando e também um incentivo para as crianças da horta, da produção, a importância que é a alimentação saudável, a conscientização e levar para os pais (informação verbal)⁸.

Esses projetos mencionados nas falas anteriores expressam especificidades do colégio em questão. Dentre os projetos, destaca-se o trabalho prático desenvolvido por educandos e docentes na horta orgânica da instituição, o qual representa o resultado de um processo construtivo que se fundou na relação dos conteúdos teóricos assimilados com a própria relação de trabalho com a terra, expressando, assim, o modo de vida e os saberes do campo nas mais diversas escalas de trabalho.

Outro ponto importante a se ressaltar é quanto ao processo de cultivo dos alimentos sem agrotóxicos, o que repercute na disseminação de uma nova forma de produção de alimentos saudáveis para os sujeitos do colégio e da própria comunidade.

Quanto aos resultados da pesquisa feita a partir das questões 9, 10 e 11, os mesmos podem ser observados na plotagem dos dados, dispostos no Quadro 2:

⁸ Marinês Inês Schneider. Entrevista I. [dez. 2013]. Entrevistador: ROSSETTO, E. R. Cascavel, 2013.

Quadro 2 – Questionário Aplicado no Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis.

Nº	DADOS DO 1º AO 3º ANO – ENSINO MÉDIO – COLÉGIO ESTADUAL DO REASSENTAMENTO SÃO FRANCISCO DE ASSIS (%)	SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
9	A merenda servida na escola é de qualidade?	87	09	04
10	Existem aulas práticas que trabalham com o cultivo de alimentos orgânicos?	26	74	0
11	Existem trabalhos / atividades desenvolvidas na escola, por parte do movimento e comunidade que visa fortalecer o jovem à realidade do campo?	30	70	0
	TOTAL DE ALUNOS QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO			23

Fonte: ROSSETTO, E. R. 2014.

Em relação à questão de número 9, a maioria dos respondentes considera de qualidade a merenda escolar servida no colégio. Como apontado pelas lideranças em seus depoimentos, parte da merenda servida vem da própria horta da escola, a qual pode ser visualizada por meio das fotografias dispostas na Figura 1. Além de produzir alimentos, a horta possibilita o desenvolvimento do trabalho prático com os educandos.

Acerca da pergunta de número 10 do questionário, referente à existência de aulas práticas por meio das quais seja trabalhado o cultivo de alimentos orgânicos, observa-se que, conforme citado anteriormente, o número escasso de aulas práticas corrobora com a porcentagem plotada desta questão, de modo

que apenas 26% dos educandos afirmam que há existência destas atividades. Entretanto, faz-se importante destacar o que pontua Valdelice do Amaral Fagundes acerca do tema abordado em tal pergunta do questionário:

Pelo menos a ideologia que se passa é da agroecologia, que a gente trabalha, eles gostariam de impactar bem menos o ambiente e daí quando você olha vê a realidade, isso é fruto dessa questão da inserção dos profissionais da área urbana e dentro da escola do campo, esse choque de ideologia (informação verbal)⁹.

Assim, pontua-se por meio das entrevistas realizadas que a ideologia teórica elencada nos discursos por parte das lideranças do colégio é expressamente a da prática da agricultura orgânica e da agroecologia. O trabalho de “limpeza” das plantas no pátio da instituição é realizado por meio do uso de agrotóxicos como, por exemplo: herbicidas.

Para Guhur e Toná (2012, p. 59), a agroecologia constitui, em resumo, em um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura. Atualmente, a permanência de camponeses no campo depende do modelo tecnológico hegemônico imposto pelo capital, nesse caso o agronegócio.

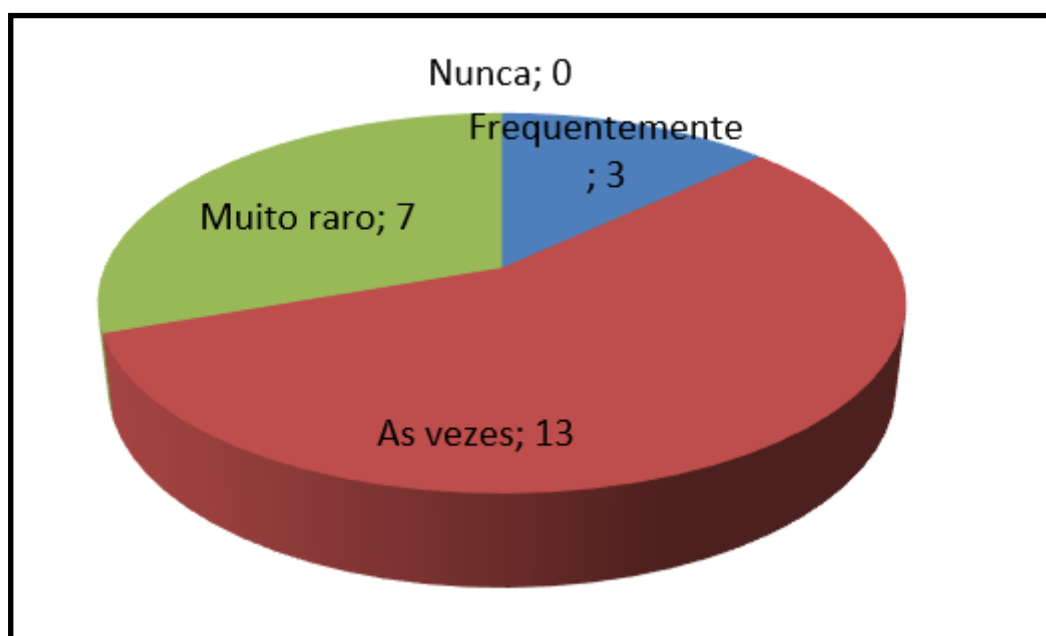
É preciso que haja discussões entorno do funcionalismo das ações dos funcionários quanto à questão da produção de alimentos orgânicos na instituição, envolvendo corpo docente e pedagógico, direção, educandos e comunidade para que sejam propostas novas alternativas para o controle de plantas invasoras, além da disseminação dos conceitos da agroecologia para os sujeitos envolvidos na caminhada para construção de uma instituição do campo.

⁹ Valdelice do Amaral Fagundes. Entrevista I. [dez. 2013]. Entrevistador: ROSSETTO, E. R. Cascavel, 2013.

Na questão de número 11 que busca averiguar a existência de trabalhos / atividades por parte de movimentos sociais e comunidade, cujo objetivo é manter os jovens que ali vivem neste ambiente em futuro próximo, observa-se que grande parte dos respondentes, 70% negam a existência destas atividades no colégio. Pequena parcela, 30%, afirmam que atividades para este fim são desenvolvidas na instituição. Referente aos dados extraídos desta questão, considera-se este posicionamento dos educandos como uma carência que deve ser revista pelo colégio do campo, devendo inserir o diálogo referente a mesma, na pauta de discussões do PPP da instituição nos próximos anos.

Em relação à pergunta de número 12 do questionário aplicado, a qual se refere à interação das famílias da comunidade nas ações da escola, observa-se a plotagem das respostas obtidas a partir do Gráfico 3:

Gráfico 3 – Interação das famílias nas ações do colégio.



Fonte: ROSSETTO, E. R. 2014.

A partir do Gráfico 3 pode-se afirmar que existe carência quanto à participação das famílias da comunidade nas atividades do colégio. Dos 23 educandos

respondentes, apenas 3 afirmam que as famílias participam com frequência das ações do colégio. Nesse sentido, os demais educandos, compreendendo a grande maioria, afirmam que a participação das famílias é pouco ativa nas ações realizadas no colégio. Segundo relato de Maria de Lourdes da Silva Oliveira,

Nós procuramos sempre estar inserindo a comunidade em todas as atividades, porém eles dependem muito do horário, então, se for na parte da manhã, não adianta porque eles tiram leite, vai muito do horário que eles podem, do calendário do campo, então prá se fazer uma reunião com os pais, vem mais mães porque tem que ser de tarde, daí elas vem com o ônibus e ficam a tarde inteira aqui, então tem que ter atividade para a tarde inteira, ou as vezes a gente quer pegar mais a parte dos pais, então seria a noite, tem que pegar o horário que eles podem, se for a noite não pode ser muito cedo, estão tirando leite também, temos que seguir conforme a realidade deles (informação verbal)¹⁰.

Cabe aqui ressaltar a questão do calendário do campo, sendo que uma das justificativas para a sua construção decorre da necessidade de mão de obra do campo nas atividades agrícolas referentes aos períodos de plantio e colheita dos cultivos, ou atividades produtivas diárias, como ordenha de vacas, trato de animais etc.

Outro ponto importante mencionado pela Diretora refere-se à organização / preparação de atividades para a participação da própria comunidade que, devido aos horários escassos do transporte escolar, fica sobre responsabilidade do colégio o engajamento destes sujeitos em atividades pedagógicas com, no mínimo, um período. Isso se dá devido ao fato da maioria da comunidade carcer de “carona” com o transporte escolar para deslocamento até a instituição. Assim, como o transporte escolar opera em seu trajeto no período da manhã, tarde, e noite apenas uma vez, os sujeitos que dependem dele ficam desocupados no espaço escolar.

10 Maria de Lourdes da Silva Oliveira. Entrevista I. [dez. 2013]. Entrevistador: ROSSETTO, E. R. Cascavel, 2013.

Consideram-se assim algumas das realidades vivenciadas no período de realização da pesquisa no Colégio Estadual do Reassentamento São Francisco de Assis. A tarefa educacional da classe trabalhadora do campo é a transformação social e emancipatória da instituição segundo a proposta de Educação do Campo. Romper barreiras oriundas do modelo de produção dominante no campo para a conquista da ascensão social das comunidades é também uma das bandeiras de luta dos sujeitos que vivem nesses espaços ricos e cheios de vida. Importante considerar que a escola do campo é o laboratório para a formação humana e de consciência dos sujeitos que no consideraram o campo lugar de trabalho, vida e produção em um circuito que garanta o sustento dos que ali vivem, preservando o meio natural e garantindo o alimento das futuras gerações.

Considerações Finais

Em relação ao resultado das análises trabalhadas a partir da coleta de informações na instituição educacional pesquisada permite-se apontar, algumas peculiaridades do colégio.

Observa-se que há muito trabalho a ser feito. Os sujeitos atuantes na instituição, sejam aqueles que nela estudam e trabalham necessitam cada vez mais se inteirar no funcionamento e organicidade do movimento da Educação do Campo. Intensificar um projeto de luta coletiva proposto pelas massas de agricultores, posseiros, boias-frias, arrendatários, entre outras categorias de trabalhadores do campo, é fundamental para a instituição analisada, pois representa à força de um povo marginalizado de sua própria terra, tecendo novos desafios em outro solo conquistado para as futuras gerações.

É necessário que a comunidade tenha maior engajamento nas ações do colégio e passe a compartilhar experiências de vida e de trabalho com as li-

deranças educacionais a fim de garantir cada vez mais um ensino que vise à manutenção dos saberes e das práticas das comunidades locais, reafirmando os interesses dos sujeitos que ali vivem. Pressupõe-se se que este seja o caminho mais consciente para a mudança social neste reassentamento.

Referências

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ORSO, Paulino José. Apresentação. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVEZ, Sebastião Rodrigues; MATOS, Valci Maria, (org.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011. 256 p.

SILVONE, Bruno Rangel, TSUKAMOTO Ruth Youko. Nos passos da aprendizagem: O trabalho de campo como método de ensino de Geografia. In: ANTONELLO, Ideni Terezinha, MOURA, Jeane Delgado Pascoal, TSUKAMOTO, Ruth Youko (org.). **Múltiplas geografias: ensino-pesquisa-reflexão**. Londrina: Ed. Humanidades, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CAPÍTULO 7

O TRABALHO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM LIMEIRA: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E PRÁXIS

Gláucia Rodrigues Sanches

Juliana de Cássia Aparecida Marinho

Klivia de Cássia Silva Nunes

Doi: 10.48209/978-65-5417-121-7

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa realizada no curso de Especialização Escola da Terra, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos. Tem como objetivo compreender o trabalho dos professores do campo do município de Limeira, considerando os principais desafios, perspectivas e práxis no contexto atual da formação docente. Parte-se do princípio de que o fazer docente é construído coletivamente, especialmente quando se trata da educação do campo, visto que esta modalidade requer que o processo de ensino e aprendizagem contemple a cultura, os saberes e a identidade camponesa. Desse modo, o tema - Trabalho do professor na educação do campo em Limeira:

desafios, perspectivas e práxis, torna-se relevante devido o município atender seis escolas localizadas em área rural, porém, estas instituições aparentemente não contemplam a proposta por uma Educação do Campo, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, bem como a práxis docente está longe de uma formação que contemple o fazer a partir da especificidade do campo, o que reforça a importância do estudo.

O fazer docente tem suas especificidades, de acordo com Tardif (2002), são constituídos por saberes pessoais, saberes da formação escolar, saberes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes de livros didáticos e saberes provenientes de sua própria experiência como educadores no ambiente escolar, no caso em tela, na escola do campo.

Na Educação do Campo, acredita-se que os desafios são ainda maiores devido a especificidade deste território que não é simples espaço de produção de mercadoria, mas espaço de relações sociais e de produção de cultura. Portanto, “educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas” (FERNANDES, 2006, p. 2).

Deste modo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, os quais dispõe em seu art. 2º, Parágrafo único, a seguinte prerrogativa:

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

Tal pressuposto legal, reafirma a importância da prática pedagógica dos professores que atuam no campo com seu vínculo nas lutas pela terra e educação camponesa. Diante do exposto, o presente artigo, parte da seguinte questão norteadora: Quais são os desafios, perspectivas e a prática dos professores das escolas do campo, na cidade de Limeira? Com objetivo de compreender o trabalho dos professores do campo do município de Limeira, considerando os principais desafios, perspectivas e prática no contexto atual da formação docente.

Para tanto, utilizou-se como procedimento a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, ancorado na abordagem qualitativa, baseado no método descritivo. A pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador conhecer a singularidade de cada pessoa que participa da atividade investigativa, porque sua subjetividade se manifesta na experiência e na vivência do grupo social em que ela se insere (MINAYO, 2012)..

Para efeito metodológico o presente artigo se constitui de três partes, excetuando-se a introdução, considerações finais e referências. A primeira parte aborda sobre os elementos que constituem o fazer docente e identificando os pontos que especificam estas atividades no meio rural; a segunda parte discorre sobre a prática pedagógica nas escolas do campo e as diferentes estratégias utilizadas para o aprendizado dos educandos; a terceira parte deste trabalho, apresenta-se o resultado da pesquisa de campo a partir de autores que estudam o campo e o trabalho docente.

Trabalho Docente e a Educação do Campo

Fazer docente é o conjunto de saberes e vivências evidenciado por meio de práticas, estratégias e prática. Tais ações fundamentam parte significativa da aprendizagem, pois interpõe sobre a forma/ meio como o docente poderá

apresentar e desenvolver os conteúdos com os educandos. Vale pontuar que o currículo municipal da cidade de Limeira além de apresentar os objetivos e orientações para cada ano de escolaridade traz como referência a pedagogia histórico-crítica, ou seja, prioriza a escola como espaço de humanização e aprendizado dos mais altos saberes científicos.

A Pedagogia Histórico-Crítica, tem como fundamento o materialismo histórico-dialético, que tem como proposição em sua base teórica e metodológica a transmissão do conhecimento sistematizado como um ato intencional e fundamental para a formação humana, que possibilite a compreensão do processo histórico, econômico, político e social em que o sujeito está inserido para o enfrentamento dos desafios que a sociedade contemporânea impõe. Nesse sentido, compreende-se que uma educação escolar se coloca como um importante instrumento de luta para a transformação social.

Assim, o trabalho docente, de acordo com a PHC, deve ter como base em sua atividade, a apreensão dos nexos e suas relações com a realidade e, isso, é a própria atividade de ensino, o que pressupõem que:

[...] a educação, para a pedagogia histórico-crítica, é uma mediação da prática social, esta que é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, a atividade de ensino sempre se realiza concretamente por um horizonte ontológico de compreensão dessa prática social. Tal aspecto é válido para a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, tanto para professor quanto para alunos. Nessa perspectiva, a atividade de aprendizagem possibilita aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para o conhecimento da realidade (dimensão epistemológica) e, ao mesmo tempo, a apreensão dos nexos e relações que lhe permitem compreender e explicar o que essa realidade realmente é (dimensão ontológica). (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

A partir destes apontamentos iniciais e para além desta teoria pedagógica, este trabalho apresenta como reflexão sobre os saberes docentes a partir dos autores Tardif (2002) e Nóvoa (1995), com base nos pressupostos de que induz a compreensão de que para o professor no processo de formação de sua práxis

precisa desenvolver suas atividades mais próximas de seus princípios educacionais que coadunam com sua visão de mundo, de projeto de sociedade e luta pela sua própria identidade profissional.

Nesse sentido, o saber docente, segundo Tardif (2002, p. 64) é construído “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, de formação”. Por intermédio do conhecimento demonstrado por meio da práxis, o docente desenvolve estratégias significativas, capazes de formar os discentes com pensamento crítico e não reprodutores da ideia dominante, como se tem visto um movimento crescente no Brasil. Daí a importância de se garantir a formação cultural, científica e pedagógica vinculada a formação de uma prática sólida, fundada na valorização da pluralidade e heterogeneidade do saber docente, baseado nos saberes da experiência. (TARDIF, 2002)

Nesta mesma linha temos Pimenta (1997) que aborda sobre a velocidade em que as informações são transmitidas na geração atual e o impacto que a formação do educador tem no aprendizado do educando. Se faz imprescindível repensar a política de formação docente assegurando o elevado padrão de qualidade na educação escolar, oportunizando a inovação do processo educativo, valorizando ideias e concepções pedagógicas garantindo o domínio dos conhecimentos técnico, científico, pedagógico, promovendo a articulação entre teoria e prática conforme as demandas e necessidades formativas da rede.

Nóvoa (1995) compreende a formação docente como a busca pelos saberes profissionais/pedagógicos e os saberes culturais apreendidos ao longo da vida e esta dicotomia precisa de constantes renovações para que atenda as demandas educacionais de cada período.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, entende-se que a tríade que

norteia o fazer docente (reflexão/ação/reflexão) precisa atender a especificidade do público ao qual se destina, sendo assim compreender as diferentes nuances que permeiam a educação do campo não trata exclusivamente a teoria, mas também a cultura camponesa, modos próprios e produção e vivência, a relação de produção com a terra e a natureza.

Se, em todos os espaços o professor é um articulador do conhecimento para seus alunos, na educação rural, este vai além, sendo um impulsionador constante de reflexão sobre a realidade social que permeia este educando e todos que o cercam, não somente na escola, mas em todos os ambientes, afinal, o aprendizado é vivo e não ocorre apenas em estruturas escolares ou de modo planejado, porém, sempre deve haver a intencionalidade do que se quer ensinar.

O professor da área rural está em constante aprendizado, instrumentalizando se continuamente para ter condições de construir com seus educandos uma educação emancipadora, para além disto, trazendo “o mundo” para dentro da sala de aula. Segundo Caldart (2004) “aquele cujo trabalho principal é o de fazer pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social” (2004, p. 36). O fazer docente traz inúmeras especificidades que acentuam se na área rural, pois impele que o educador compreenda o ensino como forma emancipatória e como parte do desenvolvimento humano como afirma Bakhtin (1981, p. 20) “reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior”.

Culturalmente esta modalidade de Educação do Campo foi criado para atender os filhos dos trabalhadores de áreas rurais, a fim de garantir o direito de escolarização a todos e de acordo com Caldart (2009) “trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho” (2009, p. 41) este era o público-alvo da educação em áreas rurais. Tendo seu protagonismo

atrelado aos desenvolvimentos sociais em especial a Reforma Agrária e o Movimento Sem Terra (MST) próximo a 1984, em 1990 foi cunhado o termo Educação Básica do Campo. Com estes pontos faz-se mais que necessário que o educador do campo seja um militante em defesa da educação de qualidade, emancipadora, libertadora, empática e metamórfica; capaz de ressignificar e transformar a realidade e não reprodutora de preconceitos.

Considerando que o ponto principal deste trabalho trata sobre a práxis pedagógica nas escolas do campo e as diferentes estratégias utilizadas para o aprendizado dos educandos, torna-se necessário conceituar a palavra “práxis”.

Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Por atividade em geral entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada. (VÁZQUEZ, 2007, p. 220)

Segundo Bezerra et al. (2019) a associação da práxis à educação começou principalmente nos estudos de Paulo Freire. O educador pernambucano remete a ideia da práxis pedagógica em relação teoria-prática de maneira dialógica e dialética visando à mudança ou transformação da realidade do mundo, de si mesmo e dos outros assim como uma consciência crítica, da capacidade de diálogo e de aprimoramento constante de suas práticas a partir da própria experiência. Em relação às escolas do campo percebe-se que a práxis no sentido de transformação social tem papel fundamental já que neste espaço de acordo com Fernandes (2006) considera-se o campo como território e não apenas como setor da economia. Assim compreende-se o campo como espaço de vida humana. Dessa maneira a economia passa a ser vista como uma dimensão do território assim como a educação. Fernandes (2006) também destaca que a análise separada das relações sociais e dos territórios é equivocada gerando dicotomias que se tornam uma forma de dominação ao trazer o território para um plano secundário sendo que ambos precisam ser compreendidos em suas completividades.

Nas escolas do campo a práxis requer o professor como protagonista de seu fazer docente, pois de acordo com Souza (2016):

[...] falar em práxis ou prática educativa nos remete à intencionalidade do processo formativo. Essa intencionalidade poderá estar voltada para a dominação ou para a transformação. Fato é que toda prática educativa, quando marcada por reflexão crítica, constituirá a verdadeira práxis, que é a revolucionária ou libertadora, como denomina Freire. (SOUZA, 2016, p. 44).

Assim, pode-se dizer que o professor como protagonista de seu fazer docente tem a clareza de sua intencionalidade não sendo apenas executor de programas de ensino e sua prática segundo Souza (2016) não se reduz a escolha de técnicas de ensino. Deste modo, a formação docente perpassa pela relação entre conhecimento popular e científico, valorizando os saberes das comunidades e as experiências educativas integradas a luta dos povos do campo vinculadas ao território, à questão agrária, à sustentabilidade, à produção e à cidadania (ARROYO, 1982).

Resultados e Discussão: Prática Docente e as Escolas do Campo no Município de Limeira

A prática dos professores que trabalham em territórios rurais, deve ter como direcionador de suas atividades a dimensão da prática social gerada a partir dos saberes das comunidades e as experiências educativas integradas a luta dos povos do campo alicerçadas para a formação de sujeitos de direito e atuantes na sociedade. Com base em Freire (1987), a práxis nada mais é que o processo de reflexão e ação, a reflexão crítica sobre a realidade e o compromisso com a transformação social assim será estabelecido um diálogo com os dados coletados *in loco* nas Escolas Municipais localizadas em área rural na cidade de Limeira. As mudanças impostas atualmente para o fazer pedagógico dos professores, vêm exigindo que este assuma postura cada vez mais reflexiva

sobre sua atividade docente a partir das experiências vivenciadas na sala de aula, tendo a prática como ponto de partida e de chegada do ato pedagógico.

Nessa perspectiva, os dados coletados serão apresentados através da pesquisa de campo realizada no município de Limeira, no ano de 2022, no horário de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), pelo *Google Meet*, o qual aproveitou-se para explicar a proposta de pesquisa para os professores presentes, explicando os objetivos do trabalho para a fomentação de reflexão sobre as políticas educacionais específicas para a educação do campo no município.

Como ponto de partida da atividade, foi enviado um questionário on-line, disponibilizado pela ferramenta *Survey* para os professores das 6 (seis) escolas do campo, os quais foram convidados (as) a descrever de modo breve e sucinto a realidade de um educador do campo, seus desafios, perspectivas e práxis que permeiam a rotina deste profissional. A princípio o questionário era para ser respondido pelos 48 (quarenta e oito) professores, porém, somente 11 (onze) se dispuseram a responder das seis escolas. Vale ressaltar que as referidas Unidades Escolares estão se organizando para a organização de um documento base para as escolas do campo, tal documento visa ser um norteador para a construção de Projetos Políticos Pedagógicos na área da Educação do Campo.

A fim de compreender o contexto, foi realizado um levantamento sobre a formação dos professores. Dos 11 (onze) participantes da pesquisa 18,2% são graduados e 81,8% pós-graduados. Ainda no âmbito de erudição, quando perguntado sobre os cursos que já realizaram sobre a educação do campo, os dados apontam que: 45% (5 educadores) nunca participou de nenhuma formação/curso específico na área da Educação do Campo. Desse modo, 55% (6

educadores) já realizaram formação na área visando um trabalho efetivo e de maior qualidade para o público-alvo atendido pela Unidade Escolar.

Um outro dado importante é que a maioria que realizou formação específica para Educação do Campo o fez na Universidade Federal de São Carlos (UFScar) demonstrando a importância do papel das universidades públicas na produção de conhecimentos que contribuem amplamente no alcance da educação pública de qualidade para todos.

Para melhor conhecer os educadores que atuam na Educação do Campo, considerou-se, também, o período de docência e sua idade, os dados revelam que 36,4% estão iniciando a carreira na escola rural, ou seja, atuam como educadores entre 1 e 5 anos; 9,1% estão na docência entre 6 a 10 anos; 18,2% estão na docência entre 11 a 15 anos; 9,1% estão na docência entre 16 a 20 anos e 27,3% tem mais de 21 anos como educadores. As idades dos educadores variam de 25 a 52 anos.

Após conhecer um pouco do contexto em que está inserido o professor e para atingir os objetivos propostos do estudo, foram realizadas entrevistas com eles, a partir das perguntas norteadoras deste trabalho, a saber: os maiores desafios na Educação Campo; as perspectivas como ser professor na zona rural; concepções/autores pedagógicos e a descrição da práxis deste educador. Com base nas perguntas, se realizou a categorização de palavras-chave, tais como: desafios; perspectivas e práxis. Para efeito metodológico, organizou-se as respostas que mais incidiram na fala dos professores no tratamento dos resultados, o que consubstanciou a compreensão da realidade destes professores, trazendo os destaques principais das falas deles, assim demonstrados na tabela 1:

Tabela 1: Com relação aos desafios

Categoria	Respostas dos professores	Justificativa
Desafios	acesso à tecnologia	devido ao alcance precário da internet na localidade da escola
	comportamento dos estudantes	destacando problemas de disciplina, brigas, aparente falta de respeito e educação
	salas multisseriadas	envolvendo organização e diferença curricular, defasagem dos educandos.
	falta de espaço para as salas seriadas	Como as Unidades Escolares não têm estrutura física que comporte todos os anos e escolaridade algumas precisam utilizar espaços diminutos em uma tentativa de oferecer o padrão escolar adequado.
	adaptação curricular	considerando que o currículo que norteia a prática docente é o mesmo utilizado na zona urbana e rural, faz se necessário um olhar específico ao educando da zona rural, trazendo sua realidade para o currículo escolar.
	transporte	Devido à distância do percurso dos estudantes – Há relatos de educandos que ficam 1h45m em um ônibus, há outros que chegam na escola com praticamente 1h de antecedência e acabam dormindo por acordarem muito cedo.
	proximidade da zona urbana com a zona rural	dificultando a construção da identidade dos estudantes

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

Tabela 2: com relação às perspectivas

Categoria	Respostas dos professores	Justificativa
Perspectivas	trazer atualidades aos alunos	Recursos tecnológicos
	acesso à tecnologia	Computadores, tablets, internet
	apropriar do conhecimento como forma de ascensão social	Educação emancipadora e não reprodutivista
	oferecer vagas para todos os estudantes que procurem pela escola sem necessidade de multisseriar os anos	neste item pode-se entender como melhorias no espaço físico
	Melhorar o transporte escolar	evitando que os estudantes precisem acordar de madrugada
	construir a identidade como educador da área urbana e do campo	Compreender as especificidades da docência em diferentes modalidades e espaços

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

Como pode-se perceber na tabela 1, que aponta o desafio e tabela 2, que demonstra as perspectivas, se complementam a partir do ponto nodal da luta dos movimentos sociais de reivindicações por políticas públicas que vão desde a formação docente, perpassa pelas condições de trabalho e de acesso a escola, bem como, uma educação voltada para a prática social dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Portanto, estão condizentes da luta do movimento Por uma Educação do Campo, que agrega lutas de resistência de outras organizações sociais populares pelo direito à educação escolar considerando seu terri-

tório (CALDART, 2011) e da diversidade cultural. Nesse sentido, o trabalho docente, deve ter como pressuposto de que

“o processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes” (CALDART, 2000, p. 45).

O que torna nítido, que as ponderações tratadas nos quadros acima, todas elas estão vinculadas as reivindicações dos movimentos sociais do campo desde 1990 e que até hoje, ainda não conseguiram se fortalecer enquanto política de Estado, especialmente, em momentos que o país passou com o desmonte em todos os aspectos para a área da educação, com a desinstitucionalização das políticas educacionais voltada para o campo e para a cidade, sendo um verdadeiro retrocesso em todos os sentidos, só que para o campo, este desmonte, foi ainda pior com os cortes dos recursos, acabou inviabilizando entre outras ações e projetos, a formação dos professores.

Cabe ressaltar que o Currículo Municipal de Limeira se baseia na pedagogia histórico-crítica e alguns educadores mencionaram seguir o currículo ou se basear nesta Pedagogia. Houve professores que trouxeram a pedagogia tradicional como base de sua prática pedagógica. Outros não nomearam uma concepção ou um teórico, contudo, o professor x, por exemplo, citou: “uma prática voltada para a realidade das dificuldades encontradas na Educação do Campo. O professor y disse: “aquela que o aluno também faz parte do processo de ensino e aprendizagem”. Mas, também, teve o professor z, que mencionou não ter nenhum no momento.

Um dos professores ao responder a esta pergunta trouxe o histórico da escola onde atua desde 1998 relatando que em nenhum momento se trabalhou conteúdo diferenciado para a Educação do Campo e que não foi oferecida orientação, curso ou especialização neste sentido. Ainda destacou que trabalhavam

sozinhas na escola sendo a professora do período e uma funcionária multi (que auxiliava na limpeza e na cozinha) e eram auxiliadas pela direção da escola vinculadora através do contato telefônico via orelhão público do lado de fora da escola. Aos poucos foram chegando mais funcionários e alunos com criação de novas salas de aula e a partir de 2018 a escola se tornou sede com equipe gestora e vinculadora de uma outra escola rural.

Em relação a práxis percebe-se que aparentemente não houve a compreensão clara da proposta de descrição da prática que desenvolve, no sentido da unidade entre teoria e prática. As respostas foram mais subjetivas de difícil categorização e dos 11 professores, somente 7 responderam.

Tabela 3: Com relação a práxis

Categoria	Resposta dos professores
Práxis	Prof. 1: citou em sua práxis o Projeto de Educação Integral que tem como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes envolvendo o convívio social, identidade, talentos, autoestima, higiene, princípios e outros assuntos do cotidiano.
	Prof. 2: citou que realiza seu planejamento seguindo o Currículo Municipal e projetos que estimulem a escrita e a leitura e destacou não haver projetos na Unidade Escolar voltados e diferenciados para a Educação do Campo mesmo o corpo docente e a gestão sentindo essa necessidade, mas que diante do cumprimento de metas e diferentes propostas de trabalhos por parte da Secretaria Municipal da Educação falta tempo, recursos e orientação para esta organização.
	Prof. 3: citou que por ter passado por educação tecnicista ainda percebe muito em sua prática traços dessa educação, porém se interessa pelas pedagogias críticas e pós críticas em que o estudante aprende a ler o mundo respeitando o multiculturalismo em oposição aos preconceitos de classe, gênero, cor entre outros.

Práxis	Prof. 4: enfatizou ter pouca experiência como docente e descreveu seu trabalho com os alunos com diferentes gêneros textuais em Língua Portuguesa e a partir de um poema por exemplo contextualiza a gramática, o significado das palavras e a produção de um poema para um colega realizar a leitura. Ele ainda destaca a seleção dos recursos didáticos envolvendo livros, atividades do acervo digital, vídeos do Youtube para trabalhar conteúdos de Ciências e História. Em Matemática inicia o trabalho com os conceitos de forma concreta e vai aumentando o grau de dificuldade.
	Prof. 5: destacou seu trabalho auxiliando na coordenação na parte burocrática pedagógica e os professores nas suas necessidades. É responsável pela pequena biblioteca da escola, conta histórias para os estudantes e auxilia nas atividades on-line como Clube da Leitura e Olimpíadas de Matemática entre outros.
	Prof. 6: trouxe um pouco da sua trajetória e o tanto que se sente realizado no cargo como professor de Educação Infantil e na escola que sempre almejada por ele. Destaca sua paixão pelos alunos, que enfatiza a pré-alfabetização, mas também anseia por diversão, brincadeiras, cantorias, amizades, pois as crianças aprendem muito mais brincando e assim são felizes. O educador faz uma crítica a quantidade de papéis sugerindo um pouco menos de burocracia para ter mais tempo para a parte prática. Citou o período da pandemia em que as famílias tiveram dificuldades para acessar os conteúdos das aulas remotas por ter apenas um celular em casa e pelo motivo internet com muitas falhas na área rural.
	Prof. 7: citou que não sabe se os estudantes são filhos de chacareiros ou da cidade e que em muitas escolas pequenas os pais querem mandar em tudo até mesmo manter o controle dos professores.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

Cabe destacar que na participação das pesquisadoras em HTPC para explicação do projeto de pesquisa os docentes apresentaram dúvidas em relação ao conceito de práxis e as respostas indicam que a compreensão da teoria e prática como unidade inerente à práxis não acontece de maneira clara, porém pode-se levantar alguns aspectos para análise que estão relacionados a prática pedagógica como por exemplo, a fala do prof 1 que destacou o Projeto de Educação Integral visando o desenvolvimento integral dos estudantes. Neste ponto, Souza (2016) ao citar Pistrak (2000), aponta que o trabalho na escola deve estar ligado ao trabalho social, ou seja, à uma atividade concreta socialmente útil, considerando como pressuposto da prática pedagógica, o trabalho como formação integral do ser humano.

As falas dos professores nos chamam atenção que diante do cumprimento de metas oriundas da Secretaria da Educação, bem como a falta de realização do currículo voltado para a especificamente da Educação do Campo.

Souza (2016) ainda ressalta que na escola essa vontade está sob determinações da legislação, das diretrizes nacionais e dos processos de avaliação. Na análise dos dados um outro aspecto marcante é a questão do saber docente que de acordo com Tardif (2002) na experiência do professor que resulta o próprio exercício da atividade profissional, por meio das vivências relacionadas ao espaço da escola e sala de aula.

Souza (2016), esclarece que a natureza da prática pedagógica

[...] reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social. É como se a prática social fosse a categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos etc. Pilares que sofrem múltiplas determinações uns dos outros. A sua natureza intencional expressa objetivos que podem ser formar, modificar, transformar, conservar, dialogar, problematizar, construir, desconstruir etc. (SOUZA, 2016, p.40)

Diante do exposto sobre o conceito de prática pedagógica e comparando com a tabela 3, podemos dizer que ainda falta uma maior compreensão do próprio conceito de prática docente, que traz no bojo que a profissão do educador é uma prática social, carregada de intencionalidade e que ocorre em diferentes contextos, no caso em tela, no território rural, portanto, é um ato político articulado com a realidade, com a atividade teórica, diálogo e intervenção.

Conclusão

Este artigo abordou de forma clara e direta o trabalho do professor do campo em Limeira subdividindo por três pontos específicos: Desafios, Perspectivas e Práxis. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico atrelado a uma pesquisa *in loco* nas 6 (seis) Unidades Escolares rurais no município de Limeira no ano de 2022. A princípio observou-se uma resistência dos educadores em participar do questionário on-line da pesquisa a qual exigiu das pesquisadoras uma didática mais acolhedora para que o objetivo deste projeto fosse alcançado.

Ao longo da pesquisa sobre os Desafios, Perspectivas e Práxis dos educadores do município de Limeira, realizando o cruzamento de dados com a fundamentação teórica, pode-se dizer, com base em Tardif (2002), sobre a estreita relação existente entre os saberes profissionais e suas respectivas experiências de vida (sua identidade), tal relação impacta direta e indiretamente o desenvolvimento da práxis do educador e do aprendizado do educando haja vista que o saber experiencial /cultural impacta o saber disciplinar.

Um ponto evidenciado na construção desta produção é que a carência por cursos específicos a formação do docente que trabalha em áreas rurais impactam significativamente na práxis sendo redundante afirmar que ao compreender

o papel mediador, o educador traz o mundo para a sala de aula fomentando neste estudante consciência de luta por melhores condições de vida, porém quando este educador apenas reproduz conhecimentos sem a necessária reflexão/questionamento social sobre os mesmos, ele acaba assumindo o papel de reprodutor dos interesses da classe dominante ensinando apenas o suficiente para que este cidadão continue como base do sistema capitalista ocupando sempre a posição de dominado.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, v.1, n. 9, p. 1-6, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson. Apresentação de Marina Yaguello. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BEZERRA, Davi Mota; NASCIMENTO, Maria Luciara Marinho do; SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho; SILVA, Silene Cerdeira Silvino da. **A práxis pedagógica na formação de professores reflexivos no PIBID/pedagogia da Urca**. Anais VI JOIN. Brasil-Portugal, Campina Grande: Realize Editora, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr.2002. Seção 1, p. 32.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Articulação Nacional por uma educação do campo. 2. ed. v. 3. Brasília: UnB, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde** (Online), v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. 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. 27-40.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAVOURA, T. N., MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, Botucatu, v.21, n.62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS-8CR6pnRRcfKMc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2022.

LIMEIRA. Secretaria Municipal de Limeira. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Limeira**. Disponível em: https://www.smelimeira.com.br/downloads/arq_pedagogico/CURR%C3ADCULO.PDF. Acesso em: 28 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 17, n. 3, pp. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBt-NMFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2022.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e as Histórias da sua Vida. NÓVOA, Antônio. (Org). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Nuances, UNESP/SP, vol. III, p. 5-14, 1997.

SILVA, Valentim; ANDREOLI, Vanessa Marion; GONÇALVES, Michelle Bocchi; DAHMER, Gilson Walmor. Formação de professores em educação do campo: pedagogia do movimento no paradigma emancipatório. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v.24, n. 1, p. 53-70, 2019. Disponível em: <https://litoral.ufpr.br/lecampo/wp-content/uploads/sites/10/2021/04/Formacao-professores-na-Educ-Campo-Rev-Ed-Cien-Cult-2019.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65. Disponível em: https://utp.br/wp-content/uploads/2019/08/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf. Acessado em: 13 de jan. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CAPÍTULO 8

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A SINGULARIDADE DA ESCOLA MUNICIPAL CALOI PEDRINHA DE GUARATINGUETÁ/ SP

Liliane Aparecida Justino Dias

Klivia de Cássia Silva Nunes

Doi: 10.48209/978-65-5417-121-8

Introdução

Este trabalho tem como contexto a Escola Municipal Rural de Ensino Infantil e Ensino Fundamental “Professora Francisca de Almeida Caloi”, mais conhecida como Caloi Pedrinha, localizada no bairro da Pedrinha, na cidade de Guaratinguetá, interior do estado de São Paulo. O bairro dista 25 quilômetros do centro comercial e por esse motivo a escola tem suas características essencialmente rurais. Atualmente são 11 salas de aula, 10 seriadas e uma multiseriada de Educação Infantil, atendendo 130 alunos, desses, 11 são assistidos

também na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O bairro apresenta peculiaridades bucólicas, com economia agrária e turística.

Diante do exposto, surge a presente pesquisa que discute sobre a singularidade da Proposta Curricular da Escola Caloi Pedrinha. O tema se justifica uma vez que o currículo da escola do campo não pode ser inserido num conglomerado homogêneo de currículos preparados para escolas comumente urbanas. Assim como há diferenças entre escolas periféricas e escolas centrais, as escolas rurais devem ser analisadas quanto aos currículos, nas partes diversificadas previstas em lei, sendo assim obrigatórias, com ponderações, principalmente pelas suas formações de lutas sociais dos homens do campo e ou pelas diferenciações de aprendizagens que requerem os estudantes para que permaneçam ou não no campo. Assim, os conteúdos devem ser complementares à realidade do aluno e contemplar regionalidades e localidades, desta forma as escolas e redes de ensino terão autonomia para escolher os temas de interesse de sua comunidade.

É notório que ao contemplar as peculiaridades locais, se está tratando dos 40% da parte diversificada que a escola pode desenvolver em seus currículos, pois a Base Nacional Curricular, como um documento normativo, deixa claro 60% do currículo deve ser contemplar o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular prevê um currículo único para todo o território nacional, porém existe também a previsão de uma demanda diversificada como já é descrito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade,

da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, 2017)

Nessa perspectiva é que se discute a relevância de currículos que abordam conteúdos de acordo com a realidade dos alunos do campo, partindo do particular para o geral com vista a superar uma visão idealista da sociedade e preparando o aluno para compreender e atuar criticamente na sociedade.

No entender de Nunes e Santos (2021),

Um currículo para a educação no campo, que visa a preparação do educando para compreender e atuar criticamente na sociedade, visa a superação da visão idealista (aquela que obscurece as lutas contraditórias contidas na sociedade capitalista), para que se possa situá-lo no mundo materialista, histórico e dialético. (NUNES, SANTOS, 2021, p. 7)

Para Bezerra Neto (2010)

[...] o objetivo final é a transformação da realidade, de forma que os movimentos sociais e as pessoas da comunidade sejam beneficiadas, passa-se a defender que as pessoas ligadas aos movimentos sociais sejam consideradas protagonistas da história e não apenas receptáculos de resultados de ações demandadas de ambientes exógenos e distanciados de seus interesses. Com isto, busca-se favorecer o desenvolvimento local enquanto estratégia de ação, voltada a um possível desenvolvimento com equidade atribuindo à educação um papel fundamental na transformação social. (BEZERRA NETO, 2010, p. 158)

Diante dessa assertiva, Bezerra Neto demonstra que os defensores da educação do campo, entre eles o MST, atribui a educação como o principal fator de desenvolvimento, sendo que ela é mais um elemento para contribuir para a transformação e não conservação do que está posta pela sociedade atual, porém, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). Freire, nos adverte que a educação se fundamenta na unidade entre a prática e teoria, entre o trabalho manual e o in-

telectual, portanto, a educação deve ser vista como um ato político, vivenciado na prática concreta e na construção da história (FREIRE, 1989).

Alinhada a esta concepção crítica freiriana, Nunes e Santos (2021) consideram que a educação é um evento próprio do ser humano, e que é por meio do trabalho que o homem transforma a natureza, através de ação intencional, para sua existência no mundo, juntamente a isso se “produz também as ideias, os conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, e habilidades, produz-se saber, saber sobre a natureza, produz-se cultura.

Assim, na sociedade moderna, a escola fica responsável por repassar à humanidade os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade. Para tanto são construídos currículos escolares. Deste modo,

Currículo é um documento que orienta o trabalho pedagógico e como tal, “se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar indivíduos com intencionalidade e numa determinada direção” (ORSO; MALANCHEN, 2016, p. 02), ou seja, todo currículo aponta um caminho, indica um tipo de ser humano que se quer forjar e traz implícito, um modelo de sociedade. (NUNES; SANTOS, 2021, p. 7)

Diante destas perspectivas, surge a questão problematizadora desse trabalho: de que forma a proposta curricular da Escola Caloi vem contribuindo com a singularidade da realidade da comunidade Pedrinha? Buscando responder à questão problematizadora, define-se como objetivo geral refletir sobre a singularidade curricular proposto pela Escola Caloi, situada na zona rural do município Guaratinguetá/SP, com vista às necessidades da realidade da comunidade Pedrinha, uma vez que o currículo em sua parte diversificada deve atender às peculiaridades inerentes às comunidades nas quais estão inseridos. Como desdobramento do objetivo geral, os objetivos específicos foram: analisar a proposta curricular da Escola Caloi; investigar se a parte diversificada do currículo da Escola Caloi contempla a especificidade da vida no campo da co-

munidade Pedrinha; identificar no planejamento dos professores da Escola Caloi como estão materializando os saberes, a cultura e peculiaridade do campo.

As reflexões resultaram de uma pesquisa empírica na escola do campo, os quais teve como subsídio metodológico a análise bibliográfica, documental e campo. Tendo como objeto o currículo utilizado pela EMEIEF Rural “Profª Francisca de Almeida Caloi”, da rede municipal, localizada na cidade de Guaratininguetá, estado de São Paulo. Além desses procedimentos, foi feita a observação de como a parte diversificada é aplicada a fim de atender os educandos em suas necessidades de inserção social e cultural.

Currículo da Educação do Campo: marcos regulatórios

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, com um dos marcos regulatórios para a educação do campo, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2002, por meio da Resolução nº 1, além de deixarem claras em seu artigo 2º que o intuito é adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal; a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, no parágrafo único, artigo 2º, esclarece que

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

A relevância dessa diretriz para a organização da proposta curricular para a educação do campo é um dos instrumentos de luta dos movimentos sociais para a garantia ao direito a educação dos povos que vivem e trabalham no campo e que traz na sua base a pluralidade de vozes e, portanto, se faz necessária a valorização dos aspectos inerentes à cultura local dos discentes. Se faz necessário situarmos a educação do campo no campo dos direitos, porque situar no terreno dos direitos é “[...] nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana” (ARROYO, 1999, p.18), e, ainda afirma, “[...] a garantia do direito do povo à instrução e à educação ainda tem de ser defendida com a ênfase que merece” (ARROYO, 2002, p. 19).

No artigo 4º, desta diretriz, podemos verificar que a proposta deste artigo vem ao encontro do que diz o texto legal da LDB nº 9.394/96, uma vez que versa a possibilidade de a escola ser um espaço de aprendizagem voltado para o mundo do trabalho

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2002)

Observa-se que a preparação para o trabalho citada na Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a LDB, ao explicitar a preparação para o trabalho está a relação com a teoria e prática para a compreensão dos processos produtivos, o que orienta para a organização curricular ligada a dimensão da cidadania, porém estes dois marcos legais, se diferenciam, pois para o movimento Por uma Educação do Campo, a preparação para o trabalho, vem ao sistema de produção ecologicamente sustentável e não como processo de produção ligada a um desenvolvimento de destruição das riquezas naturais como apregoa o sistema capitalista.

Deste modo, é reafirmar que a educação no campo é resultado de lutas reivindicatórias de movimentos populares, assim versa Paulo Henrique de Vasconcelos (2018) e vários outros autores que defendem uma educação voltada para as necessidades do homem do campo. Os objetivos da educação no campo devem ser voltados para a formação de cidadãos aptos a compreenderem a sua situação e a lutarem pela transformação de suas realidades.

Segundo Vasconcelos, a educação no campo deve combater a cultura dominante, a fim de valorizar as culturas camponesas.

A escola, na perspectiva da educação do campo, deve esforçar-se na diluição da penetração das culturas dominantes veiculadas pelas instituições escolares tradicionais e pelo currículo oculto. A reprodução da cultura dominante nas escolas acarreta um sentimento de inferioridade na população rural com relação à sua própria cultura, culminando em uma falta de identidade dos indivíduos com o espaço rural que ocupam. (VASCONCELOS, 2018, p. 867)

Além das Diretrizes Operacionais de 2002, existem mais oito documentos nacionais oficiais que orientam sobre a educação no campo, são eles:

- Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 5 de junho de 2002 - Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.
- Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
- Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007 - Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

- Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 – Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Os documentos aqui relatados orientam as normas para organização da oferta do ensino do campo. Nesse sentido, o município de Guaratinguetá, que faz parte do sistema educacional do Estado de São Paulo, segue a regulamentação nacional, as quais sinaliza a constituição dos currículos voltados para a realidade do campo em seus aspectos culturais, artísticos e ambientais.

Há de se considerar o contraponto dessas leis promulgadas com o novo momento que estamos vivenciando na educação brasileira após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, que versa um caráter classista e mercadológico vinculadas a ideologia dominante, que prioriza as avaliações censitárias, secundarizando a parte diversificada que corresponde a 40% do currículo e, que, portanto, são fundamentais para a proposição da Educação do Campo. Nesse sentido, há um desafio a se alcançar entre o que se prevê legalmente e a prática curricular de se aplicar experiências diferenciadas aos alunos do campo, uma vez que a porcentagem do currículo diferenciado acaba se tornando refém das cobranças que advém das avaliações externas.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são abordados os Temas Contemporâneos Transversais, os TCTs, com intuito de promover a interdisciplinaridade através da diversidade de temáticas que ajude a dialogar com a

realidade vivenciada pelos alunos e sua realidade, promovendo o aumento do interesse dos estudantes durante o processo de ensino.

O maior objetivo dessa abordagem é que o estudante conclua a sua educação formal reconhecendo e aprendendo sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) permita ao estudante compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar o seu dinheiro; cuidar de sua saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para a formação integral do estudante como ser humano, sendo essa uma das funções sociais da escola. (BRASIL, 2019)

Para cumprir a legislação e garantir os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, os TCTs possibilitam a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia, além de respeitar as características locais e regionais, da cultura, da economia e da população que frequenta a escola.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino. Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

Embora este TCTs, traga elementos que possibilitam o trabalho interdisciplinar e possa vir a dialogar com a realidade, ainda assim, os 40% do currículo para trabalhar as questões da diversidade, fica a desejar, como dito antes, as avaliações censitárias, elas que ditam o currículo e, portanto, o que será selecionado de conteúdo a ser trabalhado/treinado em sala de aula.

Singularidade da escola Caloi: contexto e proposta

A Escola Municipal EMEIEF “Professora Francisca de Almeida Caloi” está instalada às margens da bacia hidrográfica Ribeirão Guaratinguetá, sendo fundada no ano de 1963, através do decreto Estadual nº 42703, de 29/11/1963, publicado no D.O.E. de 30/11/1963.

O prédio passou por diferentes reformas e ampliações ao longo dos anos, tendo sido realizada a última ampliação/reforma, no ano de 2015. Atualmente há sete salas de aula para comportar os alunos da fase I e II da pré-escola, Ensino Fundamental I e II, bem como sala de Atendimento Educacional Especializado; uma sala administrativa comportando a secretaria da escola, coordenação e direção; sala de multiletramento, ou seja, um espaço onde são utilizados diferentes recursos tecnológicos como computadores, livros, jogos, etc.; duas salas para os professores e funcionários realizarem alimentação e repouso/capacitação; uma cozinhas, onde são manipulados alimentos para o corpo administrativo, docente e discente; um sanitário para uso exclusivo dos alunos da Educação Infantil, quatro sanitários para uso dos alunos de Ensino Fundamental, dois sanitários de acessibilidade, além de contar com um de uso exclusivo para funcionários; pátio coberto, quadra poliesportiva coberta, estacionamento não coberto, áreas verdes e sustentáveis, bem como um parque recreativo contendo uma horta vertical e brinquedos de resíduos sólidos como pneus. Na sala de multiletramentos conta-se com dois equipamentos de projeção, dezenove *Chromebook*, uma caixa de som para áudio, há diversos jogos, caixas de experimentos contendo produtos eletrônicos, bem como um microscópio óptico e uma rede própria de internet.

A escola atende hoje 130 alunos de 4 a 14 anos, divididos em uma sala de Educação Infantil (multisseriada - fase I e II), e uma sala de cada ano do ensino fundamental de nove anos.

De acordo com o Plano de Gestão da Escola, o seu objetivo geral é “o pleno desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Plano de Gestão, 2019, p. 7). Desta forma, encontra-se nesse documento e citação o cerne para o desenvolvimento deste trabalho, sendo que o discente não pode ser

visto apenas como um reprodutor de conteúdos pré-estabelecidos pelo sistema educacional, porém deve considerar-se a sua atuação no mundo. Portanto a luta pelo currículo diferenciado não deve ser deixada de lado ou “engolida” pelo sistema.

Atualmente, observa-se que a Escola Caloi segue o currículo que a Secretaria Municipal de Educação (SME) impõe, ou seja, mesmo que as escolas urbanas da rede realizam, não havendo nenhuma diferenciação por ser uma escola rural e por estar inserido numa região diferenciada. A proposta é que se sigam PNLD's e se preparem para avaliações externas como SAEB, ANA, SA-RESP, Avaliativa (avaliação externa do municipal), sem espaços para os 40% do currículo diferenciado previstos por lei na BNCC.

Importa dizer que não se considera a localização da escola no currículo proposto, mesmo que o bairro esteja inserido num contexto rural agrário, de caráter turístico, no qual a escola poderia explorar a cultura local e muito se perde dessa realidade. Em meio ao roteiro do Caminho da Fé, o local conta com a passagem de milhares de peregrinos durante todo o ano que se destinam até o Santuário Nacional de Aparecida e se hospedam nas pousadas locais e passam pelos bares, lanchonetes e restaurantes do bairro. São peregrinos a pé, de bicicleta, de moto, a cavalo e de carros. Nada dessa realidade tem sido contemplada no desenvolvimento curricular da escola, continua-se ignorando e desperdiçando uma formação sólida de novos sujeitos sociais e culturais, impossibilitando a dinamizarmos a sociedade rural a partir da escola, com a ação pedagógica que acompanha o movimento da dinâmica do campo (ARROYO, 1999).

Além de uma formação voltada para o campo, que se valoriza a cultura local, que pelo clima frio cultiva a criação de trutas, a escola, em seu currículo diferenciado, poderia formar para o turismo e atendimento ao peregrino, tornando o ofício, que muitos virão a realizar, especializado. Questões como essa, que parte da prática social dos alunos e que possibilite o diálogo com os

conteúdos trabalhados em sala de aula, para que eles possam pensar sobre sua realidade e os meios para contribuir com o desenvolvimento produtivo ecologicamente sustentável.

Em outra vertente, mesmo transgredindo as orientações, mas acreditando que pode ser diferente a proposta pedagógica em nível de uma educação diferenciada no âmbito da proposta curricular que aborde elementos que identifiquem os saberes, a história, a cultura, as características ambientais e econômicas locais em integração com os conteúdos pertinentes às áreas de conhecimento (Humanas, Linguagens, Ciências Naturais e Exatas), caracterizando, assim, uma proposta de interculturalidade¹. A escola Caloi, na linha da transgressão, propõe atividades que dialoguem com a realidade dos alunos, como por exemplo, as produções textuais e artísticas dos alunos voltadas para a realidade na qual estão inseridos, mas ainda é muito pouco, precisa-se avançar.

No ano letivo de 2022, houve um projeto de leitura na escola Caloi, intitulado “Entrelinhas e Palavras”, em que muitos textos foram relatos sobre os peregrinos que passam pelo bairro, além do muro da parte externa da escola que foi pintado pelos próprios alunos em homenagem a esses turistas. Observa-se que há um desejo latente de se estudar e falar sobre esse assunto que perpassa a realidade dos discentes. Seus pais e responsáveis trabalham e são donos dessas pousadas e restaurantes, criam as trutas, atendem os turistas e muitos alunos já ajudam a realizar essas tarefas.

Vale destacar que existem muitas formas de se trabalhar com a diversidade que cercam a escolas do campo, deixando seus currículos ricos e que dialoguem com a prática social dos alunos. Há um exemplo, em Paraty, no estado do Rio de Janeiro, nas Escolas do Pouso e do Sono, de Ensino Fundamental

¹ A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008).

II², que adotaram a educação diferenciada de acordo com a cultura local e o turismo, apoiadas por universidades e entidades locais que geraram bons resultados. Os alunos eram ensinados a partir de guias de aulas e eixos temáticos que abordaram sobre a cultura caiçara e sobre o turismo local e autossustentável. Ao final produziram um guia turístico do local, o orientando sobre as principais atrações turísticas e culturais. A iniciativa foi criada por meio dos próprios moradores que sentiram a necessidade de um atendimento mais especializado e de uma orientação sustentável ao turista. A proposta é que exista uma educação continuada aos estudantes.

A proposta pedagógica que está sendo utilizada se caracteriza pela interculturalidade e por uma “educação diferenciada”, buscando uma aprendizagem significativa através dos projetos de ensino, que trazem para a escola diversos aspectos da cultura caiçara e do território. Dentre as premissas que compõem a perspectiva intercultural, Candau (2008) destaca a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Nessa perspectiva, as culturas não são consideradas estáticas no tempo, mas estão em um constante processo de construção e reconstrução. (BARROS e RODRIGUES, p. 6)

A proposta para a escola Caloi é apropriar-se de um currículo, em sua parte diversificada, que atenda às necessidades locais e regionais dos alunos, com conteúdo e metodologias que os façam se sentir pertencentes ao meio que vivem, tal como a proposta de Paraty. A exploração local do turismo e da agropecuária, como trabalhar com essas demandas de forma profissional e mais eficiente pode tornar a aprendizagem mais significativa e interessante, além de formar para o mercado de trabalho, que muitos discentes já estão inseridos juntos com suas famílias. Por estarem inseridos dentro da comunidade, a possibilidade de aulas práticas e a oportunidade de trazer conteúdos ofertados pelos próprios alunos será uma prática real.

2 A construção da proposta curricular e de formação permanente dos educadores das escolas do Pouso e do Sono foi elaborada a partir de algumas reuniões com o “Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada”, composto por estudantes e professores de universidades (UFF, UFRJ, UFRRJ), lideranças comunitárias e do Fórum de Comunidades Tradicionais. Chegou-se à definição do tipo de projeto que interessaria ao coletivo, sendo apresentada a proposta para a prefeitura (BARROS; RODRIGUES, 2019, p. 6).

No Ensino Fundamental I, pode-se ofertar conteúdos teóricos sobre a região e conhecimentos culturais locais, enquanto no Ensino Fundamental II, a oferta pode-se pautar em aulas práticas que possibilitem ao aluno a ambientação do que foi estudado anteriormente.

Por fim, pode-se dizer ainda, que se faz necessário que os sistemas de ensino avancem na proposta para a educação do campo, embora, nesses últimos anos de governo, para ser mais específico, desde 2019, vinha sendo realizado um desmonte na educação do campo, ou melhor, um colapso educacional, que repercute na efetivação das propostas políticas pedagógicas em andamento como previa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. E, ainda, na mesma linha do desmonte do Estado brasileiro e da política educacional, o ônus coube à educação do campo, com consequências irreparáveis, sobretudo com o corte dos recursos que impuseram paralisação de projetos de formação de professores, corte dos livros didáticos, entre outra (SILVA et al., 2021).

Assim, considerando o que foi exposto, pode-se afirmar o caráter classista e mercadológico contido no desmonte da educação destinadas a classe trabalhadora, em especial, do campo. Estas propostas tensionam o Projeto Política Pedagógico da Escola, consequentemente, a prática docente, geralmente, reproduz o adestramento da formação humana que traz no bojo das concepções ideológicas contidas nos documentos oficiais e na atual BNCC, inseridos no projeto de desestruturação e desinstitucionalização da educação pública brasileira nos 6 (seis) últimos anos, favorecendo o empobrecimento da organização e participação ativa na sociedade civil por parte de uma parcela da população que viram seus direitos sendo usurpados, sem poder propor, por exemplo, um currículo que atenda as necessidades da realidade onde a escola está inserida.

Considerações

Atualmente, observa-se que as demandas externas da educação acabam ocupando um local que por direito seria destinado ao currículo diversificado nas escolas brasileiras. Considerando que a parte diversificada é importante, uma vez que insere e faz imersão do aluno em seu mundo local e regional, garantido que ele se aproprie culturalmente e socialmente da sua realidade, esse artigo defende que a os 40% do currículo diversificado seja garantido, especialmente na Escola Caloi de Guaratinguetá - SP.

Foi analisado o Plano de Gestão do Quadriênio de 2019-2022 e não há menções para um currículo diversificado, que considere as peculiaridades da escola rural. Com características essencialmente rurais e turísticas, o local onde a escola está localizada, necessita de mão de obra qualificada para o seu desenvolvimento, além disso, sabe-se que muitos alunos já desenvolvem atividades junto aos seus pais e familiares. A escola seria parceira na profissionalização dos alunos e não uma mera instituição que repassa conteúdos, mas poderia fomentar e transformar a realidade local, além de tornar suas metodologias mais dinâmicas e significativas.

Deste modo, deve-se, que cada cidadão brasileiro deve ficar vigilante, atentos e se juntar as lutas por uma educação que visa a garantia de direitos dos alunos, a fim de não comprometerem a formação intelectual e de atuação cidadã dos estudantes, sendo “escravizados” por demandas externas e não atenderem o que realmente a sociedade precisa como demanda social. O currículo e principalmente sua parte diversificada precisa ser revista e colocada em prática em prol do cidadão e sua atuação no mundo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**, n.º 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodo-campo/edbasicapopular.pdf>. Acessado em: 12 de dez. de 2022.

BARROS, André Loureiro Ribeiro de; RODRIGUES, Camila Gonçalves de Oliveira. DIFFERENTIATED EDUCATION AND COMMUNITY-BASED TOURISM IN THE CAIÇARA TERRITORIES OF PARATY (RJ). **Ambiente & Sociedade** [online]. 2019, v. 22 [Acessado 6 Janeiro 2023], e02951. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc0295r1vu19L1AO>>. Epub 13 Maio 2019. ISSN 1809-4422. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc0295r1vu19L1AO>.

BEZERRA, Luiz Neto. **Educação do Campo ou Educação no Campo**. Revista Histedbr On-line, Campinas, n38, p 150-168, jun.2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Linguagens, educação física, ensino fundamental, 2017. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 11 de set. de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 de set. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Proposta de Práticas de Implementação. MEC, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf>. Acessado em: 15 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pronacampo** - Programa de Educação no Campo <<https://pronacampo.mec.gov.br/legislacao>> Acessado em: 17 de nov. de 2022.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 06 de jan. 2023.

CALOI, Escola. **Plano Gestão, 2019-2022.** Guaratinguetá - SP, 2019.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szs-vwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 07 de jan. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

NUNES, Klívia de Cássia; SANTOS, Maria Cristiana dos. **CURRÍCULO E SABER OBJETIVO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SALAS MULTISSERIADAS.** Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 25. 2021.

SILVA, Maria do Socorro Pereira da; RODRIGUES, Jusandra dos Santos; SILVA, Taynara Fernandes da. **MARCOS REGULATÓRIOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ATUALIDADE DO PRONERA E PROCAMPO NO GOVERNO BOLSONARO.** Anais. Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação, Vol. 1, No 1 (2021). Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10073/9879>. Acessado em: 06 de jan. de 2023.

VASCONCELOS, P. H. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS NORMATIVOS. QUAIS INDIVÍDUOS AS POLÍTICAS PÚBLICAS PRETENDEM FORMAR?** Revista Histedbr On-line, Campinas/SP, Vol. 18, n. 3 p. 865 - 883. 2018.

CAPÍTULO 9

A EFICÁCIA DOS TEMAS GERADORES COMO PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NAS INSTITUIÇÕES CAMPONESAS: REVISÃO BASEADA NOS FUNDAMENTOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Claudete Maciel Gobbi Quiuqui

Edimar Almeida da Cruz

Rosa Cristina Monteiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-121-9

Introdução

Como objetivo geral destacamos a realização de uma análise acerca da produção textual sobre a Educação do Campo, com o anseio de responder a seguinte questão: Os Temas Geradores têm exercido sua função de ser uma metodologia norteadora das práticas interdisciplinares nas instituições camponesas?

A análise será realizada através de uma revisão sistemática do conteúdo tratado nos artigos. Vale destacar ainda alguns objetivos delimitadores do itinerário metodológico pelo qual almejamos encontrar respostas, tais como: (1) Apresentar as principais análises, discussões e considerações que indiquem uma ação norteadora dos Temas Geradores como metodologia emancipadora e formadora de cidadãos mais engajados com as bandeiras da educação camponesa; (2) Pontuar as principais fragilidades e desafios de execução dos Temas Geradores de modo interdisciplinar nas escolas camponesas; (3) Analisar os principais avanços existentes no itinerário pedagógico das escolas camponesas na prática dos Temas Geradores de forma interdisciplinar.

Como método de pesquisa, utilizou-se alguns critérios de inclusão inicial recorrendo ao *software harzing's* para buscar trabalhos em consonância com as diretrizes definidas no estudo. Para tanto foi priorizado o idioma, período de tempo, inter-relação com a temática, entre outros critérios, que elegeram 22510 trabalhos, culminando na sequência com 3 livros, 73 dissertações, 15 teses, e 43 artigos.

Desenvolvimento

Os lócus de desenvolvimento da presente pesquisa, foi na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), mais especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), com início dos estudos no ano de 2021. Ano de muitas incertezas e inseguranças advindos da nova ordem estabelecida pela pandemia provocada pelo vírus da Covid-19.

A Pandemia foi a precursora da realização da presente pesquisa, que buscou se referenciar nos pressupostos teóricos-metodológicos da Revisão Sistemática, no programa *harzing's publish or perish*, na base de dados *google scholar* e na problemática que procurou saber se os Temas Geradores exerciam

sua função de ser uma metodologia norteadora das práticas interdisciplinares nas instituições camponesas, filtradas dentro do protocolo PRISMA.

Segundo Galvão et al. (2021), uma Systematic Reviews and Meta-Analyses, ou simplesmente PRISMA, nada mais é do que um conjunto mínimo de itens, baseados em evidências científicas para relatar em revisões sistemáticas e meta-análises, dentro de uma metodologia conhecida como Revisão Sistemática.

Entende-se que uma Revisão Sistemática, é o processo de síntese baseado em buscas e avaliações dentro de critério pré-definido com o intuito de responder a uma pergunta estruturada. A revisão sistemática é um condensado de evidências advindas de estudos primários desenvolvidos para dar resposta a uma questão chave de um estudo científico (BRASIL, 2012).

Uma revisão sistemática requer uma dúvida clara e factível de elucidação, precisa da definição de uma estratégia de busca, do estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos artigos buscados em bases de dados específicos e, acima de tudo, uma análise criteriosa da qualidade da literatura selecionada nas bases de dados (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Na sequência é apresentado o Fluxograma de Seleção de Estudos (PRISMA), em que é possível observar a sequência crescente de eventos que resultou na seleção final de trabalhos que abordavam em sua estrutura, percepções, diretrizes e apontamentos sobre os Temas Geradores, de modo a permitir a construção de percepções no que diz respeito as práticas promotoras e/ou integradoras dos Temas Geradores, as fragilizadoras dos Temas Geradores e ainda alguns desafios que consideramos serem de importância para o fortalecimento dos Temas Geradores nos itinerários pedagógicos das escolas camponesas.

Resultados e Discussão

Ações Norteadoras dos Temas Geradores como Metodologia Emancipadora

Os sujeitos em ação nas escolas do campo e também nas escolas urbanas, precisam estar alertas para as novas demandas da sociedade, que se encontra dividida politicamente e carregada de intolerância para as questões que envolvem a coletividade. Gestores, professores e estudantes, precisam perceber de forma holística, quais deverão ser os temas que os conduzirão e que servirá como metodologia para que possamos criar um comportamento e um pensamento livres do egoísmo, do ódio, na falta de empatia da intolerância e mais do que tudo, na falta de amor ao próximo.

Paulo Freire, faz parte do rol de grandes estudiosos que são símbolos de uma educação moderna, justa, gratuita, equânime e emancipadora, pois o estudioso buscou relacionar de forma inovadora, o processo de ensino e aprendizagem ocorrendo no contexto de suas próprias realidades e utilizando como recurso suplementar ao processo de alfabetização, fatos e eventos da vida cotidiana e profissional dos educandos.

Então, fica um questionamento de quais têm sido as mobilizações por parte de gestores, movimentos sociais, instituições de ensino, professores, comunidade e estudantes, para alcançar o nível de ensino no qual os temas de relevância da região possam ser contemplados no itinerário formativo da escola.

Um trabalho importante no sentido de fazer com que as problemáticas de uma região façam parte do cotidiano escolar e do plano de ensino da escola, de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentável de toda uma comunidade,

é o exemplo do que Costa (2021) fez onde estudou as Abelhas e suas relações ecológicas como Temas Geradores no ensino de ciências em uma escola rural de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

No trabalho de Costa (2021), os Temas Geradores tiveram sim uma efetividade no sentido de estabelecer uma concepção educacional nos moldes freireanos, funcionando como diretrizes norteadoras do processo educativo e os resultados demonstraram interesse e entusiasmo por parte dos estudantes de turmas do sexto ao oitavo ano, do Ensino Fundamental da Escola Municipal Darthesy Novaes Caminha, durante o desenvolvimento das atividades propostas nas aulas de biologia.

Outra metodologia muito importante para manter acesa a luz estabelecida pelos Temas Geradores de Freire, é o mutirão, que incentiva a união entre os povos, e ainda representa o fortalecimento das classes menos favorecidas socialmente e economicamente, por meio da congregação em movimentos sociais de base que fortalecem sua representatividade nas diferentes esferas sociais.

O mutirão nas escolas camponesas é um importante momento em que o estudante consegue equivaler seu saber ou até mesmo superar com sua bagagem vivencial um dado conhecimento de seu mentor (professor, monitor ou gestor), quando consegue pilotar um trator, realizar um trato cultural em uma planta, fazer um manejo específico em um animal, onde sua vivência prática é alimentada e potencializada dentro de um contexto em que todos são iguais e que todos estão unidos em prol de um bem coletivo.

Nesse mesmo sentido, tem-se outra ação denominada Caderno da Realidade, que complementa ou substitui a visita as famílias. O caderno é uma metodologia na qual o estudante desenvolve uma série de atividades

interdisciplinares, muito importantes para que o sentimento de pertencimento seja incentivado, e que seja aguçada a curiosidade que existe sobre as diferentes problemáticas da sociedade, além de ainda suprir a carência de conhecimento por parte de professores e gestores de como é a realidade do estudante.

Para Oliveira (2016), a implementação da metodologia de Caderno da Realidade (CR) é norteada pelos Temas Geradores que visam trazer a realidade dos estudantes para dentro da escola, abordando essas questões no currículo por meio de pesquisas coordenadas pelos professores, mas elaboradas e conduzidas pelos próprios estudantes, de modo a construir no coletivo acadêmico os planos de estudos desenvolvidos por meios dos questionamentos e inquietações advindas da realidade dos estudantes.

As Visitas de Estudos (VE) mostram-se como mais uma metodologia com relevância no auxílio do ensino e aprendizagem baseada nos Temas Geradores, e ainda pode se relacionar aos conteúdos da base nacional comum, ao meio ambiente e a profissionalização nas pequenas propriedades rurais, permitindo ao estudante se desenvolver de uma forma integral e atendida com o mercado de trabalho no campo.

Acredita-se que as VE sejam uma metodologia de grande importância para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais atendida com o mercado de trabalho, pois proporciona ao estudante uma ampla visão dos métodos e técnicas do campo, favorecendo uma melhor compreensão do meio em que se insere e interage. Neste sentido a mesma, permite ao estudante vivenciar na prática a importância da diversificação das culturas, trabalho, emprego e renda, dentro das pequenas propriedades rurais.

Através da VE o estudante pode contextualizar, discutir, os conteúdos trabalhados em sala de aula, com o que é vivenciado de forma interdisciplinar,

aumentando seu campo de conhecimento, levando-o a refletir e relacionar de forma crítica os assuntos levantados na visita, com seu cotidiano.

Segundo Breda (2015), a Gestão Democrática com envolvimento direto da comunidade escolar em todas as principais decisões da escola, incluindo a contratação de profissionais e a supervisão da gestão financeira, apresenta-se como um importante alternativo para solucionar processos burocráticos que muitas vezes impedem o crescimento de uma comunidade escolar.

A Gestão Democrática nas escolas camponesas é muito importante para que as metodologias que englobam os temas geradores tenham êxito pois é a partir das ações da gestão, que ocorrerá o maior engajamento por parte dos profissionais, a maior interação entre a família comunidade e a escola maior proteção dos profissionais com relação aos gestores e agentes externos a unidade escolar bem como intermediar as metodologias que envolvam o tema gerador no ambiente interno e externo a escola.

A Gestão Democrática é muito importante como interlocutora dos planejamentos e ações tomadas pelos diferentes sujeitos da escola, e quando ocorre dentro de instituições que possuem ativa a bandeira da visita as famílias e estreita relação da escola com a comunidade, favorece o estabelecimento das metodologias emancipatórias que englobam os Temas Geradores, de forma dinâmica, interativa e contextualizada com as reais necessidades da comunidade.

Os Temas Geradores, têm na pedagogia da alternância um grande aliado, pois a integração existente entre escola, comunidade e família, se dá de forma mais constante, onde os chamados monitores, equivalente aos professores em outras instituições de ensino, estabelecem vínculos bem profundos entre gestores escolares, professores, estudantes, familiares e o processo de ensino/aprendizagem.

Principais Fragilidades na Execução dos Temas Geradores

Observamos vários trabalhos que trazem a questão do neoliberalismo como uma tendência que está influenciando a educação no Brasil, colocando pontos que devem entrar nas rodas de diálogo em suas diversas modalidades, pois é uma corrente que traz questões como a pedagogia do aprender a aprender, onde as máquinas substituirão a bagagem científica, cultural, prática e vivencial do professor, e que, portanto, se traduz em uma fragilidade importante no sistema educacional nacional.

Com a pandemia, a educação remota passou a fazer parte mais fortemente da rotina institucional de várias escolas, faculdades, centros universitários, institutos federais e universidades pelo Brasil afora. No entanto a qualidade do ensino remoto da aprendizagem advinda deste segmento de ensino e aprendizagem, ainda é uma grande incógnita, acontecendo muito na linha dos lucros financeiros que na linha da transformação integral dos estudantes que buscam está modalidade educacional para formação.

Buzzo e Treviso (2016), trazem a reflexão de que os ideias defendidos pela pedagogia histórico-crítica, seja um dos caminhos para superar a pedagogia do aprender a aprender, pois a pedagogia histórico-crítica estimula a mediação do conhecimento pelo professor e devolve à escola a responsabilidade de socializar o conhecimento objetivo historicamente construído.

Arnholz (2020), coloca a fragilidade da existência da dissociação existente entre a realização da investigação temática da realidade do educando em sua região, problematização e construção das sequencias didáticas acontecendo, sem que o professor tenha tido uma vivencia com as problemáticas intrínsecas a regionalidade dos estudantes.

Uma importante metodologia que ainda é utilizada na educação camponesa da pedagogia da alternância, é a utilização das visitas as famílias dos estudantes, onde o contato com os sujeitos que compõem os pilares estudantes em processo de formação, traz grandes indícios para que a problematização e o direcionamento de uma sequência didática possa ter um maior engajamento com os ideais de uma educação libertadora defendida por Freire e muitos outros profissionais apaixonados por uma educação mais equilibrada, justa, gratuita e sem extremismos desacerbados.

Os três Centros Estaduais Integrados de Educação Rural que atuam no noroeste do Estado do Espírito Santo, não possuem as Visitas as Famílias que é uma importante metodologia que potencializa e auxilia o desenvolvimento dos pressupostos defendidos pelos Temas Geradores e defendidos por Paulo Freire dentro da dinâmica de funcionamento das instituições de ensino do campo e no campo.

Infelizmente, os CEIER's capixabas não possuem mais um veículo para realização das visitas como já possuíram em tempos passados, e também não possuem tempo de integração necessário aos profissionais que constituem seu corpo docente/gestão que viabilize a realização das visitas as famílias, fato muito ruim para que a efetividade do alcance dos Temas Geradores tenha integralidade em sua plenitude nas escolas em questão.

As escolas camponesas perdem muito com a inexistência de possibilidades de realização das visitas as famílias, pois segundo Hosda (2017), tal metodologia tem como objetivo aproximar os professores à realidade dos estudantes e seus familiares. Para Mattos (2014), as Visitas às Famílias se constituem num valioso instrumento pedagógico, pois permite a realização de uma avaliação holística do estudante em seu contexto, nos aspectos: pedagógico, social, técnico, profissional, intelectual, humano, comunitário e ético espiritual.

O que normalmente temos nas instituições distantes dos grandes centros urbanos, são veículos e estradas sem manutenção, que transportam estudantes do campo para a escola sem condições mínimas de qualidade. Escolas sem autonomia e projetadas para realidades urbanas, com cursos que não são relevantes para a realidade do cotidiano do meio rural (BREDA, 2015).

O convívio estabelecido entre os sujeitos que compõem uma família de qualquer cidadão em sociedade na atualidade é de grande importância no equilíbrio emocional e afetivo de grande parte das pessoas e para ser positiva, exige dedicação dos responsáveis. Atualmente no grupo familiar, a maior parte dos responsáveis pelos estudantes passa um grande período do dia em seus trabalhos, sendo que muitos quando chegam em casa, não conseguem dar a atenção devida aos filhos e tão pouco acompanhar a vida escolar dos mesmos.

Gilsander Lopes Breda, em pesquisa realizada na Escola Família Agrícola de Marilândia, Norte do estado do Espírito Santo, traz um ponto muito relevante para exequibilidade dos temas geradores nas escolas camponesas, pois segundo o autor, existe uma grande dificuldade em trazer as famílias para participar da vida escolar dos estudantes e fazer com que os familiares se envolvam com as ações promovidas pelas escolas (BREDA, 2015).

Para Breda (2015), a dinâmica de atividades nas propriedades administradas pelas famílias dos estudantes, acaba por impedir ou atrapalhar o estabelecimento de uma maior e melhor interação entre estes e a escola, agravando quando o evento acontece durante a semana e no período diurno.

Em muitos dos eventos em que se tem observado no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca, localizado no Estado do Espírito Santo, a maior participação das famílias, tem sido observada no período notur-

no, acompanhada de uma refeição após a realização das ações. O que alegam é a questão do tempo reduzido para ir até a escola e também o tempo curto para produzir um jantar para família quando na chegada, por isso é dada grande importância na oferta do jantar na escola durante os eventos.

Como é perceptível nos dizeres destacados anteriormente, o engajamento das famílias com a dinâmica de desenvolvimento de seus filhos na instituição escolar, é importante para o fortalecimento dos temas geradores, no entanto a formação dos profissionais que irão atuar nas escolas camponesas, também exerce grande impacto na motivação e mobilização das famílias, no sentido de uma maior participação na rotina escolar dos filhos.

Para Molina e SÁ (2014), um desejado perfil de educador que consiga defender e potencializar a práxis dos Temas Geradores necessitam estar conscientes das bandeiras defendidas pela metodologia em questão, e ainda que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas vivenciadas pelos sujeitos que vivem no espaço geopolítico do campo, e que consiga auxiliar rapazes e moças em suas práticas e transformações intelectuais que os instrumentalizem no enfrentamento e superação da alienação, miséria e apatia sociopolítico.

Segundo Campos (2018), as Escolas Famílias Agrícolas perderam parte da autonomia na escolha dos profissionais com vocação para atuar no campo de batalha educacional camponês, quando o estado passa a gerenciar o sistema e a modalidade de ensino de alternância entre escola e comunidade/família. Então professores/monitores, estão sendo contratados sem uma prévia formação na vivência da Pedagogia da Alternância, e por tanto sem o estabelecimento de uma nova *práxis* que possa representar as bandeiras defendidas pela instituição de atuação do profissional.

É muito importante para a manutenção dos princípios defendidos pelas bandeiras camponesas pelos gestores e monitores que por ventura irão atuar nas escolas localizadas no campo mantendo uma metodologia voltada para o campo suprimindo as necessidades e demandas que este segmento da sociedade educacional necessitam.

Borges (2020), por meio de uma pesquisa realizada na Escola Família Agrícola de Japoatã, localizada no município de São Cristóvão Sergipe observou-se que a dinâmica de funcionamento da escola em questão, ainda é realizada por profissionais com pouca formação na área da educação do campo e ainda com poucas horas de planejamento, tendo que tirar em muitas das vezes recursos do próprio bolso para resolver situações peculiares. Notou dentro da dinâmica de funcionamento das escolas do campo que há ainda, pouco recurso para custear formações específicas no segmento educacional camponês.

Daga (2017), em um estudo com a prática da horta pedagógica em uma Escola Estadual conhecida como Dom Pedro I em Coronel Teixeira, no estado do Rio Grande Sul, identificou que conteúdos dispostos nos currículos da escola, não dialogam entre teoria e prática, já que os educadores lecionam suas disciplinas de forma isolada e pontual, negligenciando deste modo, os anseios dos estudantes.

Tema Gerador: Desafios no Itinerário Pedagógico nas Escolas Camponesas

O primeiro desafio que as escolas que ofertam os Temas Geradores de acordo com os postulados de Paulo Freire, necessitam refletir é a homeostase entre o processo de ensino e aprendizagem que é ofertado nas escolas camponesas, e as exigências necessárias para que o estudante consiga escolher livre-

mente o melhor caminho para sua carreira profissional, quer seja ficar no campo, quer seja introduzir-se em cursos acadêmicos, tais como, cursos técnicos, tecnólogos, licenciaturas, bacharéis e pós-graduações lato sensu e/ou stricto sensu.

Sem adentrar ao mérito de certo ou errado, nem tão pouco da predisposição política, para esquerda ou para a direita, o que devemos tomar como desafio a forma como os Temas Geradores precisam internalizar em sua dinâmica de aplicação nas escolas, seria uma percepção de educação que busca uma emancipação em todas as instâncias do estudante, pois, a metodologia adotada pela escola, os gestores e os professores, não devem vender sonhos irreais e impossíveis de serem alcançados aos educandos.

Segundo Stauffer (2018), os Temas Geradores englobam em sua concepção a problematização, reflexão e o diálogo, pois envolve compreensão da realidade, análise, organização e sistematização para criar intervenções pedagógicas baseadas no diálogo e nas reais fragilidades existentes na formação dos sujeitos e na comunidade. O diálogo com os estudantes é essencial para conhecer objetivamente sua percepção da realidade, bem como, a consciência de sua situação e visão de mundo, suas necessidades, desejos e aspirações.

Torres et al (2014), contribui com a percepção levantada nos parágrafos anteriores mencionando o fato de que o diálogo que acontece em uma educação emancipadora, não se confunde com o simples conversar ou dialogar entre estudantes e professores ao redor de uma problemática, e sim à apreensão mútua dos diferentes conhecimentos e vivências que camponeses e camponesas no ato educativo têm sobre as situações significativas envolvidas nos Temas Geradores e em sua formação acadêmica como um todo.

Nesse sentido, alguns desafios precisam estar sendo alvo de diálogo nas instituições de ensino camponesas e também nas escolas urbanas, haja visto

que a construção do conhecimento e da aprendizagem via questões que desafiam a homeostase social local, são importante para manutenção da estabilidade econômica, social, cultural e ambiental da região onde estudantes buscam formação.

Com isso, lançamos alguns questionamentos que precisam de maior diálogo nas áreas acadêmicas, instituições de gestão educacional, entre gestores educacionais, professores, estudantes e seus responsáveis:

Como trabalhar os Temas Geradores com o auxílio das novas metodologias baseadas nas Tecnologias de Informação e Comunicação baseadas em plataformas digitais de ensino e aprendizagem? A escola tem acompanhado as mudanças dos conteúdos e a forma dos diferentes trabalhos contemporâneos no campo? Como conciliar a dinâmica de funcionamento da escola com a dinâmica trabalho dos estudantes, família e comunidade? Formação e comprometimento dos profissionais atuantes na educação com Temas Geradores e Interdisciplinaridade? Como trabalhar questões polêmicas nas escolas camponesas por meio dos Temas Geradores? Como trabalhar a inclusão pela via dos Temas Geradores?

Dessa maneira, torna-se um grande desafio garantir uma educação profissional e tecnológica de qualidade, voltada aos interesses da vida por meio de uma gestão que atenda a comunidade e seus anseios, levando-a a participar da tomada de decisões e da busca incessante pelo sucesso do processo educativo (CRUZ, 2016).

Acrescenta-se ainda dizendo que a educação profissional e tecnológica, vem enfrentando muitos problemas causados pelas mais diversas questões que lhe são impostas pela sociedade, e ainda mais no que se observa na regionalidade. A mundialização e/ou a globalização são fatores agravantes desse quadro que, de maneira acelerada e excludente, atropelam os que não entram nesse nicho capitalista (CRUZ, 2016).

A educação, como processo de formação e transformação do sujeito para atuar como protagonista diante dos desafios colocados pela sociedade, tem se

preocupado com as mudanças do conteúdo e forma do trabalho aliado à novas exigências de conhecimentos impostas ao trabalhador na atualidade (BRITO, 2002).

Para Bahniuk (2008), essas alterações no tempo escolar têm colocado novos desafios para as escolas, mesmo que ainda não contemplem a plenitude da perspectiva dos ciclos enquanto resistência. Um deles refere-se aos aspectos avaliativos, os quais vêm sendo questionados, principalmente pela não obviedade da reprovação nesta organização da escola.

O ser em formação consegue melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem ofertado pelas instituições de ensino, por meio de ações pedagógicas que envolvem práticas, onde o estudante consegue realizar um procedimento por si só, apenas com a condução dos métodos e técnicas que devem ser executadas no plano de ensino.

Infelizmente as instituições de ensino no Brasil, ainda caminham na contramão da modernidade experimentada pela sociedade, quando o foco são as escolas camponesas, o atraso é ainda maior, pois muitas escolas ainda não gozam de recursos tecnológicos básicos que são importantes para a busca por melhores resultados de ensino e aprendizagem.

Souza (2020) defende que as comunidades do campo estejam abertas ao diálogo contínuo e constante com essas instituições de ensino, para a construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem, enquanto os docentes em formação serão demandados a serem mediadores na construção do diálogo entre a instituição e sua realidade particular (SOUZA, 2020).

Sem dúvida este ponto é de grande preocupação para todos os sujeitos que lutaram e foram símbolos de resistência diante das constantes incursões realizadas por detentores do poder de caneta e ainda por uma elite dotada de

privilégios, que não querem perder algo que lhes é considerado de direito e de mérito. A meritocracia ainda é utilizada no Brasil para direcionar recursos financeiros e de infraestrutura, políticas públicas, ingresso em instituições federais, postos de trabalhos com melhores condições de trabalho e ainda justificar ataques públicos aos profissionais da educação.

Conclusão

É perceptível que as escolas que ainda podem dispor em seu itinerário metodológico, das visitas as famílias e também as visitas monitoradas de estudos conseguem exercer melhor as etapas para o estabelecimento de um tema gerador mais conciso e eficiente, isso fica por quando as escolas não possuem essas metodologias ativas em sua rotina pedagógica.

Por meio das visitas às famílias, o estudante consegue perceber a presença da escola e de seus representantes em sua vida acadêmica, melhorando o engajamento entre estudante-família-escola, fazendo com que o interesse pela experimentação, o interesse pela ciência e o aprendizado como um todo, sofra melhorias em seu processo como um todo e ainda o engajamento no cotidiano escolar do estudante pelas famílias experimenta melhorias.

Outro ponto importante que precisa ser observado para o fortalecimento dos Temas Geradores nas escolas camponesas é a instituição dentro dos documentos legais da escola, tais como, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a fim de concatenar dentro de uma equipe mediadora do Tema Gerador os melhores caminhos a serem tomados pelos professores dentro de cada trimestre/semestre letivo, onde a equipe irá fazer a gestão dos principais direcionamentos e planejamentos que serão tomados no trimestre e no ano letivo referente aos Temas Geradores adotados pela escola.

Conclui-se ainda, diante dos resultados apresentados nesta pesquisa, que existe a necessidade de realização de uma pesquisa mais aprofundada no sentido de identificar com maior amplitude, as ações, técnicas e metodologias que corroboram para a realização efetiva dos Temas Geradores nas escolas camponesas, identificando suas fragilidades, que acabam por reduzir a efetividade dos Temas Geradores como metodologia norteadora das práticas interdisciplinares nas instituições camponesas, bem como, quais são os avanços e desafios que essas instituições precisam estar atentas no presente e no futuro, para manter em bons padrões os níveis de ensino e aprendizagem no campo.

Após o evento catastrófico advindo do aparecimento do Corona Vírus e por consequência o distanciamento social, a sociedade experimentou um significativo crescimento na busca e matrícula em cursos na modalidade remota, ofertados por instituições de ensino privadas, sendo a grande maioria a distância, o que exige dos sujeitos ligados ao sistema educacional de modo horizontal, iniciar diálogos acerca das fragilidades e desafios que este segmento educacional necessita transpor para contemplar as demandas de uma juventude cada vez mais conectada, ansiosa e atuante.

A percepção que sintetizamos durante a execução da presente pesquisa, é que os Temas Geradores apresentam sim importantes avanços para auxiliar na melhoria da qualidade educacional camponesa, e por que não, a educação urbana e técnica também, caso passem a utilizar os Temas Geradores como diretriz para o fomento da interdisciplinaridade e ainda de uma educação mais significativa, atendida com o mercado de trabalho, crítica com relação as injustiças que tem violentado nossas escolas e sociedade de maneira nunca vista.

Existe então o grande desafio de como fazer com que os Temas Geradores passem a suplementar o processo de emancipação do sujeito, fazendo com o estudante não seja uma massa de manobra por parte das mídias sociais, empresas de marketing, políticos gananciosos e egoístas, entre outras instâncias mal-intencionadas que estão cada vez mais atuantes em nossas vidas.

Existe ainda a fragilidade da formalização e funcionamento de um programa de formação que seja mais antenado com as bandeiras defendidas pela Educação do campo, melhorando a formação dos profissionais que lidam com os Tema Geradores, auxiliando-os no aprofundamento da abordagem temática dos temas dentro da realidade do estudante e ainda melhorar sua capacidade de teorizar uma realidade prática regional em que o estudante sofre interação e que também interage de modo constante.

Como nossas últimas percepções e impressões acerca do presente documento, destacamos a potencialidade no avanço de estudos na direção de um maior aprofundamento nos rumos apontados na presente pesquisa, em que não se prendeu ao mérito de esgotar todos os materiais acadêmicos disponíveis nos bancos de dados públicos nacionais, nem tão pouco se atreve ao mérito de trazer todas as fragilidades, potencialidades e desafios que as escolas camponesas enfrentam diuturnamente para fomentar as metodologias baseadas nos Temas Geradores de acordo com os ideais de Freire.

Referências

ARNHOLZ, Erineti, Quem gera o tema gerador 2020.167 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. 2020.

BAHNIUK, Caroline. Educação, Trabalho e Emancipação Humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST. 2008. 165f. **Dissertação** (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. 2008.

BORGES, Sergio Cardoso. Pedagogia da alternância e ensino de química na EFAL em Japoatã/SE: desafios e possibilidades no estudo da água como fonte de vida. São Cristóvão, SE, 2020. 132 f. **Dissertação** (mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

BREDA, G. L. **Escola Família Agrícola do Município de Marilândia**: Estudo de Caso. 2015. 95 f. Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré, Espírito Santo.

BUZZO, Amine Sales; TREVISO, Vanessa Cristina. Pedagogia do aprender a aprender: uma forma de superação de problemas ou a permanência deles. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 302-314, 2016.

CAMPOS, Anelize de Souza Muller. Casa Familiar Rural: um estudo no território da Cantuquiriguaçu / PR. 94f. 2018. **Dissertação** (Programa de Pós - Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável). Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. 2018.

COSTA, Lauriane Magalhães da. Abelhas e suas relações ecológicas como temas geradores no ensino de ciências em uma escola rural de Campo Grande/ MS. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2021. 139 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2021.

CRUZ, Davi Lucas Macedo Neves. A Educação do Campo no IFB, Campus Planaltina: Um Estudo de Caso do Curso Técnico em Agropecuária Em Regime de Alternância. 2016. 221f. **Dissertação** (Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária). Escola Superior de Educação. Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária. 2016.

DAGA, Nelci. Horta Escolar na Escola do Campo: Diagnóstico da Experiência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Pedro I. 2017. 111 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS, 2017.

HOSDA, Jaciele. Sujeito, Discurso e Ideologia para a Casa Familiar Rural. 2017. 89f. **Dissertação** (Mestrado em letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE – Cascavel – PR. 2017.

MATTOS, Luciane Maria Serrer de. O Plano de Formação no contexto da Pedagogia da Alternância: articulações entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR. 2014. 119 f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S. (et al.) (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed., reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Expressão Popular, 2013. pp.466-472.

OLIVEIRA, Gutemberg Gomes de. A Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Centro Familiar de Formação em Alternância de Pinheiros-ES: Possibilidades pedagógicas de superação da fragmentação campo/cidade. 2016. 119f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe) - Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPRRI). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). 2016.

SOUZA, Josiane de. Uma Proposta de Educação Científica para a Formação do Docente do Campo. 2020. 146 f. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Porto Alegre, 2020.

STAUFFER, Alexsandra Gomes Biral. O Uso de Sequências Didáticas na Formação Inicial de Professores da Educação do Campo em Questões Ambientais na Perspectiva da Totalidade. 2018. 134p. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo. 2018.

TORRES, J.R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S.R.P. Educação ambiental crítico transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, C.F.; TORRES, J.R. **Educação Ambiental dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO 10

A ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS COMO INSTRUMENTO NA LUTA PELA POSSE DA TERRA: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE O ASSENTAMENTO QUEIMADAS – REMÍGIO (PB)

Clebiana Dantas Calixto

Doi: 10.48209/978-65-5417-121-A

Introdução

A reforma agrária no Brasil vem sendo impulsionada mediante a luta pela terra encabeçada pelos movimentos sociais desde o século XIX, ou seja, desde Canudos, Contestado, Ligas Camponesas e, principalmente, a partir do MST, que surgiu no final do século XX.

Neste aspecto, as ações dos movimentos sociais produzem transformações de cunho social, econômico e político na estrutura fundiária, conquistan-

do, também, frações do território. As ocupações têm se configurado como uma forma de resistência contra o descaso do Estado frente à questão da reforma agrária, trazendo à luz problemas sociais mal resolvidos, tais como a permanência do latifúndio e da pobreza rural (FERNANDES, 2017).

A luta pela terra tem se estabelecido na demonstração mais evidente e permanente da luta de classes no país, uma vez que a propriedade da terra continua sendo um marco de poder econômico e político, permanecendo também como instrumento de dominação de uma minoria sobre a maior parte da população (TARGINO, 2002).

Nesta perspectiva, Girardi e Fernandes (2008) entendem que a luta pela terra através das ocupações e a consequente criação de assentamentos rurais é uma forma de recriação do campesinato, o que pode ocorrer também através de arrendamento, meação, parceria ou compra da terra. As ocupações constituem um momento da luta pela terra. Como resposta às ações dos movimentos socio-territoriais, os governos criam assentamentos rurais que, em princípio, constituem a conquista da terra. Os assentamentos significam uma nova etapa da luta: o processo pela conquista da terra. Ainda é necessário conquistar condições de vida e produção na terra; resistir na terra e lutar por um outro tipo de desenvolvimento que permita o estabelecimento estável da agricultura camponesa.

Segundo Brumer e Santos (1997), as tensões sociais, rurais e urbanas da sociedade brasileira atual, redefinem o significado da reforma agrária: as forças sociais estão propondo modos diversos não apenas de apropriação da terra, mas também de uso da terra, bem como a instalação de unidades econômicas camponesas e unidades de produção familiar em distintas regiões do país. Nesse aspecto, a luta pela terra e a reforma agrária transformaram-se em luta pela construção de uma nova cidadania para todos aqueles que foram excluídos da terra e da participação social. Trata-se de uma luta emi-

nentemente política, pois justamente em torno da propriedade e do uso da terra configurou-se um novo campo de conflitos agrários.

A luta pela terra no Brasil não é recente. Têm-se registros da legislação portuguesa na tentativa de resolver o problema fundiário do Brasil Colônia, no que tange limiar as áreas das sesmarias. Tais cuidados decorriam dos inúmeros pedidos de terra para seu aproveitamento, como também, em consequência dos abusos, irregularidades e desordens que aqui grassavam, provenientes em muitos casos das extensas áreas conseguidas em sucessivas doações, principalmente, nos séculos XVII e XVIII (VARELA, 2003).

A reforma agrária se configurou como sintetizadora de diversas reivindicações embutidas em diferentes formas de tensões sociais existentes no campo, sobretudo no início da década de 1950, quando uma Campanha Nacional pela Reforma Agrária foi lançada, em 1954, pelos partidos comunistas. Essa reforma era vista como condição básica para o progresso da economia nacional e medida de justiça social. Nesse contexto, a reforma agrária não aparecia como uma questão do meio rural, mas sim como um tema para a sociedade brasileira (MEDEIROS, 1997).

Embora essa campanha não tivesse obtido o sucesso desejado, ela representou papel importante na difusão das questões referentes aos conflitos fundiários, uma vez que estimulou a emergência de associações e uniões de lavradores, em diferentes regiões do Brasil.

Há que se pontuar que essas associações e uniões de lavradores tiveram uma participação importante no debate sobre a reforma agrária, atuando politicamente no conhecimento das condições de trabalho e na organização dos trabalhadores rurais, com o objetivo de dar consistência social à fórmula da revolução democrático-burguesa¹ que compunha suas diretrizes programáticas.

Naquele momento, a reforma agrária era entendida como uma política de distribuição de terras por meio do confisco/desapropriação do latifúndio, englobando também medidas parciais de regulamentação do arrendamento e da parceria, a extensão da legislação trabalhista ao campo, a proibição de despejos, a garantia de preços mínimos e o crédito (MEDEIROS, 1997).

Com o florescimento do debate sobre a necessidade de uma reforma agrária, começaram a se estruturar as primeiras organizações de trabalhadores. Ao mesmo tempo, a classe latifundiária também começou a se organizar utilizando-se da repressão (com perseguições e assassinatos de lideranças e trabalhadores), fortalecendo as entidades de representação já existentes e criando outras, como é o caso da Confederação Rural Brasileira. Dessa maneira, podemos afirmar que nas décadas de 1950 e 1960, não só o debate sobre a extensão da legislação trabalhista ao campo e sobre o direito de organização ocorreu num ritmo extremamente lento, devido ao engavetamento de projetos de reforma agrária no Congresso Nacional (MEDEIROS, 1997).

Sobre essa perspectiva, Silva (1997) corrobora que em 1953, o presidente Getúlio Vargas encaminhou ao congresso Nacional projeto de lei definindo os casos de desapropriação por interesse social e o que se entendia por imóvel improdutivo. O projeto, compatível com a constituição de 46, propunha uma solução inteiramente plausível para o estabelecimento de uma política de reforma da situação da propriedade rural, mas sofreu todo tipo de oposição e acabou ficando engavetado no Senado por quase dez anos.

Foi também nesse período que a luta pela terra e pela reforma agrária foi intensificada no país, com a atuação das Ligas Camponesas, do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) e da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB).

Segundo Azevêdo (1982), as primeiras Ligas Camponesas que surgiram em nosso país remontam ao período imediatamente posterior à redemocratização de 1945. Nasceram sob a iniciativa e direção do recém legalizado Partido Comunista do Brasil (PCB) e sob a forma de associações civis que permitiam a mobilização e a organização dos trabalhadores rurais, com o amparo do Código Civil.

O alicerce dessas Ligas iria refletir, antes de tudo, a necessidade do PCB de ampliar as suas bases políticas para além das fronteiras urbanas e concretizar a ideia de uma aliança operário-camponesa para se contrapor ao latifúndio e ao imperialismo, de acordo com a estratégia política definida desde os primeiros congressos desse partido.

No entanto, Azevêdo (1982) compreende que essa ampliação das bases políticas foi adiada para outro momento devido às difíceis condições de ilegalidade e clandestinidade, e sofrendo uma repressão policial desde a Intentona Comunista de 1935, a qual se prolongaria, de forma sistemática, por todo o período do Estado Novo, o Partido Comunista Brasileiro se viu forçado a concentrar os seus quadros e a preservar o seu aparelho partidário nos limites dos grandes centros urbanos.

Com a conquista da legalidade, a ampliação do seu quadro de militantes e a necessidade de enfrentar as disputas eleitorais, o PCB amplia seu raio de ação e de presença no campo, como tentativa de arregimentar uma clientela eleitoral capaz de neutralizar o domínio das oligarquias coronelistas que se reproduziam por meio do controle dos votos sob a forma de currais eleitorais (SANTOS 2021).

Na visão das lideranças do PCB as Ligas seriam, por excelência, os instrumentos de organização e mobilização das massas rurais. Desse modo, o par-

tido atuaria não somente com os assalariados da grande propriedade comercial, mas encamparia também as reivindicações específicas dos trabalhadores rurais.

A Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco (SAPPP), baseada no núcleo de camponeses do engenho Galiléia, município de Vitória de Santo Antão em Pernambuco, acabaria por ficar conhecida como a Liga Camponesa da Galiléia, a qual surgiu com três fins específicos: auxiliar os camponeses com despesas funerárias evitando que os camponeses falecidos fossem literalmente despejados em covas de indigentes (“caixão emprestado”) - fornecer assistência médica, jurídica e educação aos camponeses; e formar uma cooperativa de crédito capaz de livrar aos poucos o camponês do domínio do latifundiário.

No engenho Galiléia trabalhavam cerca de 140 famílias de camponeses em regime de foro; isto é, para cultivar a terra, os camponeses pagavam uma quantidade fixa em espécie ao proprietário da terra.

Segundo Stedile (2006), a SAPPP teve em seu início dias muito difíceis. Isso foi a partir do momento em que seu presidente de honra, Oscar Beltrão, que era o próprio dono do engenho Galiléia, declinou do cargo de honra e passou a perseguir os camponeses. Advertido por outro proprietário da região de que o movimento, de proposta comunista, teria finalidade política, Oscar Beltrão, ordena que o movimento seja desfeito imediatamente, ameaçando os foreiros de expulsão e de aumento do valor do foro. Os camponeses decidem resistir, mas sabiam que isolados no campo não conseguiriam resistir por muito tempo. Diante dos fatos, resolveram buscar na cidade do Recife, respaldo político para os camponeses do engenho Galiléia, junto a José dos Prazeres presidente da SAPPP, e Paulo Travassos.

O movimento teve uma significativa expansão a partir da segunda metade da década de 1950, quando passou a atuar em praticamente todo o Estado de Pernambuco. Apesar de ter atuação mais intensa na Zona da Mata desse Estado, foi com as ligas camponesas que a luta pela terra e contra o latifúndio ganhou dimensão nacional de modo que nascidas muitas vezes, como sociedade beneficente dos defuntos, as ligas foram organizando, no Nordeste brasileiro, a luta dos foreiros, moradores, arrendatários, pequenos proprietários e trabalhadores da Zona da Mata, contra o latifúndio (OLIVEIRA, 1990).

Além do Estado de Pernambuco, o movimento das Ligas penetrou organizado e atuante nos estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte, da Bahia, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, de São Paulo, do Paraná, do Rio Grande do Sul, de Goiás, do Mato Grosso, do Acre e no Distrito Federal (STEDILE, 2006).

Na Paraíba, a modernização e penetração do capital no setor canavieiro paraibano alteraram as relações de produção dentro do sistema latifundiário. Isso viabilizou mudanças significativas do ponto de vista agrário e social, como por exemplo, aumento da concentração de terras, violência e empobrecimento do trabalhador rural, fazendo com que fosse intensificada a atuação das Ligas neste estado.

Com a intenção de prestar assistência social e jurídica aos associados é que João Pedro Teixeira, Pedro fazendeiro, Nego Fubá e outros camponeses criam, em fevereiro de 1958, a Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícola de Sapé - PB, embrião da Liga Camponesa naquele município.

Segundo Silva (2009), em pouco tempo, Associação deixa de ser um movimento apenas assistencialista às pequenas causas locais dos camponeses, para se tornar um movimento de atuação e instrumento de protesto contra o

cambão, o foro, o barracão e a falta de direitos trabalhistas, bem como a luta pela reforma agrária no país.

As Ligas Camponesas ganharam destaque (entre os levantes populares do campo) através das estratégias de luta e pela multiplicação de focos de conflito, sendo essa uma das razões para a repressão do movimento por parte dos grandes latifundiários e, também, do poder público.

No estado da Paraíba a liga camponesa contava com aproximadamente quinze mil associados. Segundo Bandeira et al. (1997), a população de Sapé, no ano de 1950, era de 37.918 habitantes e no início da década de 1960 a Liga Camponesa de Sapé tinha aproximadamente dez mil filiados.

Para conseguirem se organizar, e tendo em vista a perseguição sofrida pelos líderes do movimento, os camponeses lançavam mão de táticas de luta e de mobilização, como a infiltração, na qual os militantes das Ligas vestiam-se de vendedores de doce e, passando despercebidos pelos capangas dos proprietários, convidavam os camponeses a se associarem às Ligas (CALADO et al; 2007).

Outra tática bastante utilizada pelos integrantes das Ligas Camponesas eram os chamados chocalhos, aonde quem era contra as Ligas, como os proprietários e seus capatazes, eram chocalhados e trazidos para a marcha devendo gritar: —Viva às Ligas Camponesas! (CALADO et al; 2007).

Entretanto, dentre as estratégias de luta utilizada pelos camponeses uma das mais recorrentes era a ocupação de propriedades. Ocupavam as fazendas em prol do trabalhador e permaneciam no local até que o problema fosse solucionado. Em seu processo de luta, o movimento camponês angariou a eliminação do cambão e do foro e fez com que os trabalhadores expulsos injustamente de suas terras pudessem retornar e permanecer nelas ou, então, recebessem uma

indenização dos latifundiários.

Devido à forte influência exercida pelos latifundiários no cenário político nacional e paraibano, as Ligas Camponesas passaram a ser reprimidas; seus líderes perseguidos e mortos, enfraquecendo e desarticulando o movimento. Como exemplo, destacamos a morte de João Pedro Teixeira, presidente da Liga Camponesa, assassinado a mando de um usineiro local. Outro líder igualmente assassinado foi o camponês Pedro Inácio de Araújo, o Pedro fazendeiro.

De acordo com Bandeira et al (1997), Elizabeth Teixeira, viúva de João Pedro Teixeira, também foi perseguida pelas forças repressoras. Para não ser presa, abandonou o Estado da Paraíba e se refugiou na cidade de São Rafael, no Estado do Rio Grande do Norte, sendo obrigada a ocultar a sua real identidade.

O receio de que o Brasil se tornasse um país socialista fez com que muitos líderes camponeses fossem presos, fugissem ou fossem colocados na clandestinidade. Com as ausências de seus principais líderes, a Liga paraibana foi sendo enfraquecida e aos poucos desarticulada.

Nesse contexto, o movimento das Ligas foi marcado pela violência expressa através de assassinatos das lideranças dos trabalhadores até a sua extinção resultante da repressão que sofreu a partir da implantação do regime militar em 1964. Porém, é preciso entender que as Ligas camponesas, mesmo extintas, deixaram um caminho aberto e uma legislação mais favorável àqueles que posteriormente passaram a lutar pela terra e pela reforma agrária.

Ainda na década de 1960 inicia-se o processo de sindicalização rural, institucionalizando a organização dos trabalhadores na atuação dos sindicatos, das federações e das confederações, sendo o resultado desse processo a constituição da Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil (CONTAG). Começaram a se formar também no Brasil as Comunidades Eclesiais de Base

(CEBs), que foram grupos de pessoas da periferia ou da zona rural, organizados por padres ou leigos, em torno de uma paróquia (urbana) ou capela (rural).

Nas CEBs era realizada a leitura político-religiosa da Bíblia, que consistia em relacionar o cotidiano de camponeses aos textos bíblicos, enfatizando principalmente a relação entre a história de Moisés, dos hebreus e da —terra prometida— com as histórias pessoais daqueles indivíduos, o que os ajudou no reconhecimento da comum situação de opressão e a se identificar como grupo (TARELHO, 1988).

Além das CEBs, a Igreja passou a contar, a partir de 1975, com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que nasceu da prática das igrejas envolvidas contra a violência que atingia as comunidades de índios e de posseiros na Amazônia.

A CPT tinha o objetivo de assessorar e interligar o trabalho pastoral junto aos camponeses e, ao mesmo tempo, denunciar e registrar os conflitos no campo. A luta pela justiça social se tornou constante na atuação da CPT, uma vez que atuar nessa comissão é estar em meio às lutas de diferentes grupos sociais que compõem o campo brasileiro (MITIDIERO JÚNIOR, 2008).

Na concepção de Canuto et al. (2010), a CPT é uma ação pastoral da Igreja, tem sua raiz e fonte no Evangelho e tem como destinatários de sua ação os trabalhadores e trabalhadoras da terra. Por fidelidade ao Deus dos pobres, à terra de Deus e aos pobres da terra.

Formada por religiosos, voluntários e profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, a CPT foi criando corpo e dando início às suas ações por todo o país. A essas pessoas foi dado o nome de agente, encarregados de ajudar, assessorar e denunciarem a realidade dos camponeses brasileiros, oprimidos dentro de um contexto ditatorial e coronelista. Como forma de denunciar à sociedade, às autoridades governamentais e ao mundo a situação vivida pelos

trabalhadores e trabalhadoras rurais em todo país, deu início, ao trabalho de documentação dos conflitos e violências no campo.

De acordo com Polleto (1997), um dos fundadores da CPT, a Comissão da Pastoral da Terra teve na sua origem imediata uma geografia eclesial e política diferente daquela seguida pelos movimentos, instituições e grupos de ação católica que surgiram no seio das igrejas tradicionais e se desenvolveram no Sul e Nordeste, tendo como fundamento o mandato da hierarquia concedida aos leigos para que evangelizassem o seu meio social.

A atuação da CPT e de outras organizações que lutavam pela justiça social no campo fizeram com que a organização sociopolítica dos trabalhadores rurais ganhasse força no final dos anos de 1970 e no início da década de 1980. Nessa época, podemos destacar os acampamentos e as ocupações de terra elementos fundamentais para a consolidação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra (MST) – nos estados da Região Sul; as lutas dos seringueiros na Região Norte do país e o aparecimento dos movimentos reivindicatórios compostos de atingidos por barragens. Essas formas diferentes de luta e resistência demonstram o potencial contestatório e a força política significativa dos conflitos no campo (FERNANDES, 1996).

Em se tratando da atuação da CPT no estado da Paraíba, Moreira e Targino (1997) entendem que a postura da CPT na Paraíba tem-se pautado na defesa intransigente dos pobres da terra. Seu trabalho não se resume ao simples —apoio à luta—. Ele é bem mais amplo e embute: a prestação de serviço de assessoria jurídica; a denúncia de violência; o acampamento quase diário dos trabalhadores em conflito; a divulgação dos fatos em nível local, nacional e internacional; a organização das romarias da terra; o trabalho de formação da consciência política dos trabalhadores e uma infra estrutural (alimentação, transporte, colchões, lonas) por

ocasião dos acampamentos, além de assistência médica e cobertura financeira quando se faz necessário.

Esse conjunto de organizações políticas e de lutas sociais recolocou o tema da reforma agrária no centro dos debates políticos nacionais, principalmente após a redemocratização do país. É nesse contexto que o governo da Nova República³ cria o Ministério de Reforma Agrária (MIRAD) e traz para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) conhecidos defensores e tradicionais aliados dos trabalhadores do campo.

Com o governo da Nova República o país ingressa na redemocratização e retomadas as discussões em torno da reforma agrária. Procurando fugir da bipolaridade política, mas destacando-se seu conteúdo social e sua importância para desenvolvimento nacional, a distribuição de renda, a ampliação do mercado interno, a produção de alimentos e o harmonioso crescimento rural-urbano da população, é anunciado pelo governo o Plano Nacional de Reforma Agrária, despertando uma forte reação e um reordenamento das entidades de representação da agricultura capitalista (BARRETO, 2012).

É nesse contexto que surge a União Democrática Ruralista (UDR), arregimentando forças políticas opositoras à campanha reformista e difundindo a violência contra os trabalhadores rurais.

O período compreendido entre 1985 e 1988 foi marcado por uma acirrada disputa política entre os sujeitos sociais envolvidos na questão da reforma agrária, culminando com a derrota do projeto reformista.

Essa derrota institucional pode ser percebida em dois momentos: primeiramente, com a aprovação do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) em 1986, pois o seu perfil apresentava uma pálida imagem dos intentos reformistas contidos na versão original; posteriormente, com a Constituinte, onde, apesar

da simpatia que o tema despertava e da mobilização dos trabalhadores rurais, a proposta reformista tornou-se limitada à desapropriação de terras improdutivas.

O resultado mais imediato desse processo foi que de 1988 a 1993, quando foi aprovada a regulamentação da lei agrária, as desapropriações não puderam ser realizadas por falta de mecanismos legais (MEDEIROS, 1997).

Segundo Silva (1997), a demora na regulamentação e as imperfeições contidas na lei definidora do rito sumário⁴ estagnaram os assentamentos que já enfrentavam de lentidão em seus processos de aquisição da terra. Ao vazio legal imposto pela nova Constituição, somaram-se os efeitos da crise econômica, ocasionando o aumento da tensão no campo brasileiro.

A partir das contradições geradas com a modernização da agricultura e da intensificação da repressão política e institucional das entidades latifundiárias, inicia-se a gestação do principal movimento social de luta pela terra do Brasil: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem - Terra (MST).

Atualmente, o MST é considerado o maior movimento social popular organizado do Brasil e, possivelmente, também o maior da América Latina, fundado oficialmente em 1984, está presente em 23 estados do Brasil e envolve cerca de dois milhões de pessoas, com 350 mil famílias assentadas e 160 mil acampadas. É um movimento social que tem como principal objetivo a luta pela reforma agrária e a justiça social no campo. Entre suas formas de ação estão acampamentos, a ocupação de fazendas, sedes de organismos públicos e de multinacionais, a destruição de plantações transgênicas, marchas, greves de fome e outras ações políticas (GOHN, 1998).

Num breve espaço de tempo, o MST territorializou-se por todo o país e as ocupações passaram a se consolidar como uma marca política da resistência desses trabalhadores. Com a espacialização e territorialização da luta surgem

os assentamentos (principalmente por meio das ocupações), que conseguiram produzir mudanças qualitativas nas formas de se pensar as possibilidades de uma reforma agrária.

O MST e a Consolidação do Assentamento Queimadas

Os assentamentos de reforma agrária surgem como resultado da organização e da mobilização dos trabalhadores sem-terra que se materializam a partir das ocupações de terra. Não são apenas lugares dedicados à produção agrícola, pecuária ou agroindustrial, mas também o lugar do debate político no qual se discutem questões como a conquista da terra e a continuidade articulada das lutas. Durante o período de acampamento, que antecede ao assentamento, uma série de embates são travados no intuito de se construir o ser social. Dependendo da prática estabelecida, ter-se-á uma consciência individualista ou coletiva do sujeito (SILVA; SOUZA, 2008)

Um exemplo de concretização das ações do MST foi a consolidação do Assentamento Queimadas, no lugar onde antes era a Fazenda Queimadas (criada por volta de 1968). O Assentamento originou-se em 1998, após muita luta e reivindicação dos trabalhadores por espaço físico (terra para trabalhar) e condições dignas de permanecerem na região e sustentar suas famílias.

Sobre a atuação do MST e o processo de ocupação da Fazenda Queimadas, obtivemos o seguinte depoimento:

Queimadas já havia sido revisada pelo INCRA, só que nós temia o latifundiário porque esta fazenda passou a ser esconderijo de bandidos. Muitas vezes a polícia atacava a fazenda, nós ouviamos os tiros e via a fumaça que parava na serra da Pia. Era isto que nós temia para fazer uma invasão. Foi quando surgiu o movimento MST enviado pelo sindicato de Remígio. Eles vieram e fizeram a primeira reunião e na segunda que foi no dia 27 de

setembro às 10 e 40 da noite ocupamos a Fazenda (Assentado Mário Pereira, agosto de 2011)

Dias após a ocupação, os trabalhadores foram despejados devido uma ordem judicial. Com isso, os ocupante ficaram acampados em um sítio próximo, de propriedade do senhor Juvino. Após quinze dias, resolveram realizar uma nova assembleia e voltaram a ocupar as terras da fazenda, começando uma manifestação de resistência para que de fato ficassem alojados definitivamente na área ocupada.

Primeiro de maio, dia do trabalhador, nois fizemos uma passeata só com os agricultor. Nois fomos para Remígio mostrar o nosso valor. Foi na praça da Lagoa a nossa reunião, na estrada e na cidade chamava o povo atenção... (Assentado Mário Pereira, agosto de 2011).

O processo de luta pela terra despertou na maioria dos assentados a consciência da necessidade da organização, da luta e da disposição para se conquistar os direitos da classe trabalhadora, como instrumento de atingir uma vida digna. A consolidação do Assentamento somente ocorreu quando o Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, da Constituição, e tendo em vista as disposições da Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, fez uso do decreto de nº 2.250 de 11 de junho de 1997, desapropriou a Fazenda Queimadas e assentou as 100 famílias que lutavam por terra para trabalhar e dela sobreviverem.

A escolha desse assentamento como recorte espacial do estudo se justifica pelo fato de ter sido o primeiro Assentamento de reforma agrária em Remígio PB - Município caracterizado pela concentração de terras, quando comparado com os demais municípios que compõem a Microrregião do Curimataú Ocidental. Além disso, trata-se de um Assentamento que tem sua área territorial inserida em mais dois municípios: Areia, na microrregião do Brejo e Algodão de

Jandaíra no Curimataú Ocidental. Essa particularidade confere a área de estudo uma diversidade de paisagens e de uso e ocupação do solo.

Do surgimento aos dias de hoje, o MST cresceu e passou por muitas mudanças. Se inicialmente seus líderes e militantes formavam-se junto à Igreja, atualmente já têm um setor dedicado à formação de seus participantes. É sobre a formação do MST e a sua atuação na área de estudo que discutiremos no item a seguir.

Assim, a reforma Agrária deve ser entendida como um processo mais amplo, que vai além da aquisição de terra, incluindo também condições que permitam nela se trabalhar com dignidade, tais como: a assistência técnica, crédito rural diferenciado, pesquisa agropecuária e atividades de promoção social como o acesso à saúde e educação, fazendo com que o agricultor seja inserido na sociedade.

Referências

AZEVÊDO, A. F. **As ligas Camponesas**. Ed. Paz e Terra, vol. 14, Rio de Janeiro, 1982.

BANDEIRA, L.M.; SILVEIRA, R.M.G.; MIELE, N. (Orgs.). **Eu marcharei na tua luta: A vida de Elizabeth Teixeira**. João Pessoa: editora universitária/UFPB, 1997.

BARRETO, F. M. **A política externa após a redemocratização**. Brasília: FUNAG, 2012. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/949-A_Pol%C3%ADtica_Externa_ap%C3%B3s_a_redemocratiza%C3%A7%C3%A3o_TOMO_I.pdf. Acesso em 18 de fevereiro de 2022 às 15h20min.

BRUMER, A; SANTOS, J. V. T. **Tensões agrícolas e agrárias na transição democrática brasileira**. In: Brasil Agrário – São Paulo em perspectiva. Vol.11, nº 2, 1997.

CALADO, A. et al. (Org.). **Memórias do Povo - João Pedro Teixeira e as Ligas Camponesas na Paraíba.** 2007.

CANUTO, A; LUZ. C.R.S; WICHINIESKI. **Conflitos no Campo – Brasil 2009/CPT.** Expressão Popular, São Paulo, 2010.

FERNANDES, B. M. **MST - Formação e Territorialização.** São Paulo: Hucitec. 1996. 285 p.

FERNANDES, M. J. C. **Da luta pela terra à luta pela reforma agrária no Brasil.** IN: Revista GeoInterações, Assú, v.1, n.1, p.55-67, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RGI/article/view/1072>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022 às 07h32min.

GIRARDI, E. P; FERNANDES, B. M. **A luta pela terra e a política de assentamentos rurais no Brasil: a reforma agrária conservadora.** Agrária (São Paulo. Online), (8), 73-98. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/157>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2022 às 13h15min.

GOHN, M. da G. **Desafios da participação popular no meio rural brasileiro neste final de milênio.** In: XXII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais. Caxambu. 1998.

MEDEIROS, L. S. **Impactos históricos do uso e da propriedade da terra no Brasil.** In: STÉDILLE, João Pedro (Org.) A reforma agrária e a luta do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MITIDIERO JUNIOR, M. A. **A ação territorial de uma igreja radical: teologia da libertação, luta pela terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra no estado da Paraíba.** Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 2008.

MOREIRA, E; TARGINO, I. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba.** Ed. Universitária/ UFPB, João Pessoa, 1997.

OLIVEIRA, A. U. **Modo capitalista de produção e agricultura.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

POLLETO, Ivo. A Terra e a vida em Tempos Neoliberais. Uma releitura da história da CPT. In: Comissão Pastoral da Terra. **A luta pela Terra: a CPT 20 anos depois**. São Paulo: Paulus, 1997.

SANTOS, L. S. **As ligas camponesas do PCB: a trajetória de um debate (1926-1945)**. Rev. Sem Aspas, Araraquara, v. 10, n.00, e021023, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/15874/11988>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022 às 11h44min.

SILVA, Ligia Osório. **As leis Agrárias e o Latifúndio Improdutivo**. In: Revista da Fundação SEADE, vol. 11, nº 02, São Paulo, 1997.

SILVA, M. A. de M. **Os cortadores são pessoas estropiadas**. Entrevista cedida à revista on-line IHU, edição 294, 25 de maio de 2009. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/859-maria-aparecida-de-moraes-silva>. Acesso em 25 de fevereiro de 2022 às 09h45min.

SILVA, R. L. P; SOUZA, J. G. **A consolidação do ser social nos Assentamentos – da construção coletiva a individualização**. Revista Formação nº 15, vol. 1, p. 147-158.2008. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/742> Acesso em 23 de fevereiro de 2022 às 15h30min.

STEDILLE, J. P; FERNANDES, B. M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

TARELHO, L. C. **Da consciência dos direitos à identidade social: os sem terra de Sumaré**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

TARGINO, I. **A luta pela terra e os movimentos sociais rurais no Brasil**. In: revista Raízes, vol.21, nº01, Campina Grande, 2002.

VARELA, F. **A Questão Agrária Nacional e Assentamentos Rurais na Paraíba**. 3ª edição. João Pessoa: Ideia, 2003.

SOBRE OS ORGANIZADORES

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.

Marcelo Cervo Chelotti

Possui Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-PP). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG). E Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Professor Associado do Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia, e no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas (UAB). Atua como orientador no Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado e Doutorado), e no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO). Líder do NUGAAL (Núcleo de Estudo em Geografia, Agricultura e Alimentação).

Carmen Rejane Flores

Possui graduação em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), doutorado em Geografia Revalidação de Título no Exterior pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) e doutorado em Geografia e Ciências do Território - Universidad de Córdoba - Espanha (2001). Curso de Pos-doutorado (Estágio sênior no Exterior/ CAPES Print 2017) na Universidade Pablo de Olavide, Sevilha, Espanha. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: agricultura familiar, agroecologia, educação do campo, desenvolvimento rural sustentável. É Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM, docente permanente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSM, orienta no Curso de Mestrado e Doutorado, em temas relacionados a Agricultura Familiar Camponesa, Agricultura e estratégias de produção Sustentáveis, Agroecologia, Movimentos Sociais e Educação do Campo.

SOBRE OS AUTORES

Claudete Maciel Gobbi Quiuqui

Licenciada em Pedagogia. E-mail: claudetegobbi@hotmail.com

Clebiana Dantas Calixto

Mestra em Geografia pela UFPB e professora de Educação básica na rede municipal de Ensino de João Pessoa - PB

Cintia Pina Dantas Silva

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. E-mail: cintia_pinna@hotmail.com

Domingos Rodrigues da Trindade

Professor titular no Departamento de Educação Campus XII da Universidade do Estado da Bahia. Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais.

Email: rodrizex@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0836-9051>

Edimar Almeida da Cruz

Mestre em Educação. Email: edimar.cruzufes@gmail.com

Elias Canuto Brandão

Doutor em Sociologia; Docente do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí-PR); Coordenador do Curso Tecnológico em Agroecologia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Loanda-PR); Membro da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC-PR); Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPq); E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

Edimar Rodrigo Rossetto

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2016-2020). Atualmente é professor de Geografia vinculado a Prefeitura Municipal de Chapecó/SC.

E-mail: edimarrossetto@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-3426-9900

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

Gláucia Rodrigues Sanches

Pós-graduada em Psicopedagogia pela UNAR. Agente de Desenvolvimento Educacional na Rede Municipal de Ensino de Limeira - São Paulo.

E-mail: glaucinha@gmail.com

Itana Nascimento Cleomendes dos Santos

Doutoranda em Difusão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento - PPGDC. Universidade do Estado da Bahia - UNEB. E-mail: itananascimentocs@hotmail.com

Klívya de Cássia Silva Nunes

Doutorado em Educação. Prof^a da Universidade Federal de Uberlândia.

E-mail: klivia.nunes@ufu.br

Liliane Aparecida Justino Dias

Comunicação Social - Jornalismo - UFJF / Letras - Faculdade Paulista São José / Pedagogia - Faculdade de Conchas SP / Pós-graduação Alfabetização e Letramento - Instituto Docttori / Pós-graduação Gestão Escolar Faculdade Campos Elíseos / Pós-graduação Atendimento Educacional Especializado Faculdade Campos Elíseos. Diretora da EMEIEF “Prof^a Francisca de Almeida Caloi”. E-mail: liliane.dias@guaraedu.com.br

Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutora em Geografia, professora do curso de Geografia da UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon. Orientadora da pesquisa. Integrante do Laboratório de Ensino de Geografia - LEG e Grupo e Linha de Pesquisa Ensino e Práticas de Geografia - ENGEO, número 34953/2011, cadastrado junto à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste.

E-mail: marlisch20@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-8490-2110.

Rosa Cristina Monteiro

Doutora em Psicologia. E-mail: rosacristinamonteiro@gmail.com

Welber Eduardo Vaz

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mestre em Educação pela UFMT, Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É especialista em Educação do Campo, Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia. É professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

Email: eduardovaz.welber48@gmail.com

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO

Saberes, Diálogos e Resistência

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

