



III SEDIC
III Seminário de Educação na Diversidade do Campo



ANAI S

III SEDIC

UNESPAR – Campus Paranavaí
ISSN: 2525-6661

Paranavaí
2020

Anais do III Seminário de Educação na Diversidade do Campo (SEDIC) | ISSN – 2525-6661
Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí

Paranavaí-PR, 23, 24 e 25 de novembro de 2020

<http://paranavai.unespar.edu.br/graduacao/graduacao/pedagogia-1/eventos/iii-seminario-de-educacao-e-diversidade-do-campo>



III SEDIC

III Seminário de Educação na Diversidade do Campo



EDITORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Elias Canuto Brandão

COORDENADORES DO EVENTO

Elias Canuto Brandão

Vanderlei Amboni

Maria Simone Jacomini Novak

2

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dr. Elias Canuto Brandão

Dr.^a. Maria Simone Jacomini Novak

Dr. Vanderlei Amboni

Ma. Cíntia Cristiane de Andrade

Ma. Cíntia de Souza Adelino

Ma. Ezilda Franco Pellim

Ma. Iasmim Mesquita Paiva

Ma. Larissa Klosowski de Paula

Ma. Lizeane Heren Candido Pereira

Ma. Maria Edi da Silva Comilo

Ma. Rosana Salvaterra Izídio

Me. Geandro de Souza Alves dos Santos

Me. Valdemir Aparecido Izídio

**Paranavaí
2020**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
A AGRICULTURA FAMILIAR – POTENCIALIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO Maria Ângela Pereira Pedroso Kleide Ferreira de Jesus Suely Cristina Soares da Gama.....	6
A PROPAGAÇÃO DESCARACTERIZADA DOS DIREITOS HUMANOS PARA A NEGAÇÃO SELETIVA DE DIREITOS Francisca Alynne Ribeiro Rolim	18
A SITUAÇÃO POLÍTICO EDUCACIONAL DOS JOVENS E DOS ADULTOS CAMPONESES DE UM MUNICÍPIO DO NOROESTE DO PARANÁ Raquel Moraes Silva Elias Canuto Brandão	30
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLITICO PEDAGOGICO NA EDUCACAO DO CAMPO Leandro de Almeida	46
AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) Ana Cristina Zanna Cathcart Nathália Schemberger Fortunato Adão Aparecido Molina	59
DEMOCRACIA EM DEBATES: PESPECTIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA DO E NO CAMPO MADRE CRISTINA MIRASSOL D'OESTE-MT Cristiane Gonçalves Ribeiro	75
EDUCAÇÃO DO CAMPO – PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA MULTICULTURAL Geandro de Souza Alves dos Santos Elias Canuto Brandão	88
EDUCAÇÃO DOS POVOS CAMPONESES NO BRASIL: DO RURALISMO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO DO CAMPO Ezilda Franco Pellim Elias Canuto Brandão	103
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA AGROECOLOGIA João Cláudio Madureira.....	118
ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇO NAS APRENDIZAGENS Suely Cristina Soares da Gama Maria Ângela Pereira Pedroso Kleide Ferreira de Jesus.....	130
INTERFERÊNCIAS DO TRANSPORTE ESCOLAR NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DO CAMPO Mariana Ferreira de Almeida Elias Canuto Brandão	140



III SEDIC

III Seminário de Educação na Diversidade do Campo



O PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: A EXPERIÊNCIA DO TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA DO IFPR CAMPO LARGO/PR NA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA (LAPA/PR)

João Cláudio Madureira..... 154

PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONEXÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DO CONTESTADO

Maria Luiza Milani

Rosimari de Fatima Cubas Blaka 171

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Fernanda Galvão dos Anjos

Elias Canuto Brandão 187

4

APRESENTAÇÃO

O III Seminário de Educação na Diversidade do Campo (III SEDIC), foi realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC), e devido a pandemia (Covid-19), foi realizado online, de forma remota, com três mesas de debates, minicursos e apresentações dos trabalhos aqui publicados.

O evento foi um espaço de integração entre academia, estudantes de diversas universidades, rede básica de ensino, movimentos sociais e comunidades do campo, possibilitando a discussão sobre a educação dos povos do campo, águas, florestas e ilhas.

O evento recebeu trabalhos que apresentou uma amplitude na diversidade dos temas e transversalidade nos conteúdos, o que contribuirá com as diferentes leituras e conhecimento sobre a educação junto aos povos do campo.

Os quatorze artigos contribuirão com a formação, discussão e desenvolvimento da consciência de educadores, educandos e pesquisadores dos povos do campo, águas, florestas e ilhas, e abrem caminho para o IV Seminário a ocorrer em 2022.

Elias Canuto Brandão

A AGRICULTURA FAMILIAR – POTENCIALIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Maria Ângela Pereira Pedroso¹

Kleide Ferreira de Jesus²

Suely Cristina Soares da Gama³

6

Resumo: Este artigo relata a experiência realizada com estudantes da educação infantil da escola municipal Dona Maria Paula de Oliveira – Pólo, situada no Distrito Alto Tamandaré do Município de Paranaíba/MS, os quais foram envolvidos em um Projeto pedagógico intitulado: Horta Comunitária. O objetivo do trabalho foi desenvolver atividades de educação ambiental voltadas à agroecologia, empregando a produção de hortaliças. As ações desenvolvidas envolveram: transformação de um espaço ocioso em um espaço de produção autossustentável, e apoio técnico para a implantação e manutenção da horta agroecológica frente à produção sustentável de alimentos permitindo uma opção a mais na merenda escolar valorizando de forma interdisciplinar e vivenciada a implantação da horta, aplicando práticas de cultivos com destaque em critérios ambientais. A presente proposta se aponta um excelente meio de promoção da educação ambiental nessa comunidade. Este trabalho colaborou também na formação profissional do grupo de trabalho envolvido, permitindo vivências interdisciplinares nas ações práticas na execução do mesmo.

Palavras-chave: Educação do campo; Educação Ambiental; Agroecologia.

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil passou por grandes transformações desde o seu surgimento. No início era vista como Educação Rural, ou seja, “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes” (AZEVEDO, 2007, p. 145), e de certo modo, foi responsável por preocupantes consequências ao longo dos séculos na escolarização desses povos.

Baseada nesses propósitos configurou-se a Educação Rural, que era destinada a classe trabalhadora do campo cuja origem “está na base do pensamento latifundialista empresarial, do

¹ Especialista em Educação do Campo – SEMED/Paranaíba/MS - mariangela_prof@hotmail.com.

² doutoranda em educação PPGE/UCDB/MS – kleideferreira@hotmail.com.

³ Mestre em Desenvolvimento Local – PPGE/UCDB/MS - suely.gama@hotmail.com.

assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62 apud AZEVEDO, 2007, p. 154).

De acordo com Leite (2002, p. 28), as primeiras tentativas de consolidação da Educação Rural foram despertadas mais especificamente pela sociedade brasileira “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo”.

Embora o Brasil sendo um país de origem eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionado nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia, “urbano Centrica”.

Esse panorama condicionou a história da educação escolar brasileira e deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo que de acordo como está previsto na Nova LDB texto da lei nº. 9.394/96. (Artigo 28).

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

E partindo do princípio que os aspectos históricos aqui relatados definem que o ensino nas escolas do campo deve prestigiar o camponês, emerge aí a necessidade e importância de se desenvolver a proposta de trabalho aqui exposta.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência [...] Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda as

peças a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida: a sua cultura, seus valores, suas posições políticas (CALDART, 2000, p. 55-56).

A escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

8

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO – UM NOVO OLHAR

Desde que os portugueses invadiram o Brasil, em 1500, século XVI, praticaram a exploração das riquezas aqui existentes, exploraram os nativos, os índios, além de extraírem madeiras e outros produtos. Em troca do trabalho dos índios, ofereciam “bugigangas” e, posteriormente, iniciaram o processo de expulsão de suas terras, massacrando-os e exterminando-os. Observa Carvalho (2008, p. 18) que “o efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização pela doença, de milhões de indígenas”. Posteriormente iniciou-se a exploração dos africanos e de imigrantes pobres oriundos da Europa e do Oriente.

Ao longo da história do Brasil o processo de exclusão social e também político, econômico e cultural, sempre estiveram presentes e eram tidos como algo “natural”. Ainda nos dias atuais, fazer uma referência a este processo de exclusão não leva a um debate tranquilo, a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam com a exclusão social.

A temática “Educação do Campo” deixa claro o descaso e forma com que os governantes (elite brasileira) historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como “educação rural”. Conforme afirma Fernandes e Molina (2004):

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos que a Educação do Campo como um novo paradigma que vem

sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida (FERNANDES E MOLINA, 2004, p. 63)

Na prática, neste início de século XXI, nos movimentos e organizações sociais e na academia científica, a educação no e do campo está se contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata de educação, pois o modelo atual só prepara os cidadãos para o trabalho, sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnica social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, por exemplo, no Título III, art.32, previa que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

A preocupação na época não era de que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos no direito à educação. O desenvolvimento industrial era o “carro chefe”, apontando diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades.

O processo da luta pela terra é que aos poucos foi mostrando que uma coisa tem a ver com a outra. Especialmente quando começaram a se multiplicar os desafios dos assentamentos, ficou mais fácil de perceber que a escola poderia ajudar nisso, desde que ela fosse diferente daquela de triste lembrança para muitas famílias. Hoje já parece mais claro que uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola, porque ele somente se move no sentido de que vai sendo construído como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem junto. E a escola, à medida que se ocupa e ocupa grande parte do tempo de vida especialmente da infância Sem Terra, se não se move junto, é de fato um freio no processo mais amplo. Sem ela não se constrói uma das bases culturais decisivas às mudanças sociais pretendidas pelo MST.

A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se vincula ao propósito de conceber a Educação do Campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a

expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’.

Este princípio, por sua vez, antecipa outra grande lição da caminhada dos Sem Terra: não há como avançar em uma luta social complexa como é no Brasil a luta pela Reforma Agrária, sem que seus sujeitos diretos se dediquem à própria formação, sem que se disponha a aprender e a conhecer em profundidade e com rigor a realidade do país que gera os sem-terra, e faz da questão agrária uma das questões estruturalmente responsáveis pelos índices alarmantes de desigualdade social no país.

O estudo, entendido basicamente como este processo de interpretação da realidade para poder transformá-la, é um componente importante na constituição e no fortalecimento dos sujeitos sociais, sejam eles do campo ou da cidade. Neste sentido, o acesso a lugares onde se possa desenvolver a cultura do estudo é um direito que o movimento da luta transforma também em dever.

As movimentações e exigências postas pelos movimentos dos trabalhadores rurais têm influenciado a ser frente ao confronto de visões e de direcionamento das políticas públicas para a educação do campo, assim como demonstra a aprovação do parecer 36/ 2001 e da resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a partir das I Conferência, realizada em 1998. Como afirma a relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, senhora Edla Soares:

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa

mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. (MEC, 2002, p. 4).

Para Fernandes (2003):

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

11

Vivemos em um país e num mundo marcados por contrastes e desigualdades de recursos, oportunidades e direitos. Onde, cada vez mais, uns poucos concentram muito e a grande maioria sofre escassez e exclusão. Não se trata apenas de recursos financeiros, mas de outros bens e direitos, como espaço de participação, voz ativa, poder de decisão, informação e oportunidades de aprendizagem.

3. EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL.

A educação formal define-se por ser expressivamente estruturada. É ampliada no seio de instituições próprias como escolas e universidades, onde o educando deve seguir uma proposta pré-determinada, igualmente ao dos outros educandos que cursam a mesma instituição.

A educação não formal acontece fora do ambiente escolar e é ligada pelos midiáticos, de comunicação, museus e outros estabelecimentos que organizam eventos, de diversas ordens, tais como cursos livres, debates, feiras e encontros, com o intuito de ensinar algo a um público diversificado. A aprendizagem não formal se dá, de acordo com os gostos da pessoa, num clima especialmente idealizado para ser agradável.

Finalmente, a educação informal sucede de forma natural na vida do dia-a-dia por meio de diálogos e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais.

A educação na escola pode ser resumida como aquela formal, que está presente no ensino escolar institucionalizado. Segundo Gohn (2006),

[...] a aprendizagem informal se caracteriza por desenvolver habilidades e potencialidades com objetivos comunitários, fazendo uma leitura de mundo por meio do que se passa ao seu redor, na comunidade e na mídia, desta forma o educador é aquele com quem se integram. (GOHN, 2006, p.18).

O papel da Escola frente ao desafio da sustentabilidade na comunidade da Escola, não diferente dos problemas de conscientização e muitas vezes do descaso e dissociação do trabalho dentro e fora da escola. Com isso a escola tem facilidade estando no campo, lidando diretamente com o sujeito e suas vivências, a criação da horta comunitária escolar possibilita esta troca de experiências e promoção de soluções para uma aprendizagem peculiar ao seu modo de vida, propondo soluções para as dificuldades de permanência e sobrevivência desse no campo. Nesse contexto dar-se a educação formal, não formal e informal contribuindo assim na formação plena do educando.

12

4. A PROPOSTA DO PROJETO HORTA ESCOLAR

As escolas do campo da rede municipal de ensino do município de Paranaíba esta organizada na forma de alternância de períodos, facilitando assim o objetivo deste trabalho, que deverá ser realizado através da educação formal, não formal e informal.

De acordo com a **DELIBERAÇÃO CME PARANAIBA Nº 004, de 18 de OUTUBRO de 2012:**

Art. 17. A oferta da educação básica mediante organização em alternância regular de períodos de estudos, nas escolas do campo, será admitida quando peculiaridades locais, inclusive as relativas ao clima e economia, dificultarem o acesso e a frequência diária dos estudantes à escola, caracterizando-se pela divisão do período letivo em tempo-escola e tempo-comunidade.

§ 1º. O tempo-escola e tempo-comunidade realizar-se-ão de forma dialética e processual, em espaços e tempos pedagógicos internos e externos à escola, atendendo aos objetivos e conteúdos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico e com o efetivo acompanhamento do professor.

§ 2º. O tempo-escola se desenvolve no âmbito da unidade escolar por meio de atividades de natureza educativa previstas no Projeto Político Pedagógico.

§ 3º. O tempo-comunidade se desenvolve em espaço externo ao ambiente escolar, abrangendo atividades de pesquisa, estudos orientados, leituras e outras atividades previstas no Projeto Político Pedagógico, as quais deverão

ser acompanhadas e avaliadas pelo professor e coordenação pedagógica, com regulamentação específica.

Analisar esta integração de conhecimentos informais, vivenciados no âmbito familiar e na vivência da comunidade campesina, com as práticas curriculares formais desenvolvidas nas instituições de ensino da zona rural do município de Paranaíba, possibilitará compreender a relevância de uma proposta pedagógica baseada nas especificidades da comunidade escolar.

Assim, será possível traçar novos objetivos que tencionem o estudo de questões relativas ao currículo escolar em escolas do campo que promovam também a permanência e a sustentabilidade do povo do campo no campo.

13

4.1 - A horta escolar numa perspectiva da agricultura familiar

A horta escolar comunitária, ou seja, em parceria com a comunidade, será o meio de levar informações e conhecimentos à comunidade sobre a agricultura familiar. Através de pesquisas e diálogos com a comunidade ficou claro que a renda das famílias do distrito é somente do leite e de seus derivados, e que o setor agropecuário familiar é sempre lembrado por sua importância na absorção de emprego e na produção de alimentos, especialmente voltada para o autoconsumo, ou seja, focaliza-se mais nas funções de caráter social do que nas econômicas, tendo em vista sua menor produtividade e incorporação tecnológica.

Entretanto, é necessário destacar que a produção familiar, além de fator redutor do êxodo rural e fonte de recursos para as famílias com menor renda, também contribui expressivamente para a geração de riqueza, considerando a economia não só do setor agropecuário, mas do próprio país.

O presente trabalho mensura a importância do setor familiar além do trabalho ensino /aprendizagem dentro da escola, através da quantificação do Produto Interno Bruto (PIB), não apenas de sua produção agropecuária, mas de todo o complexo de indústrias, comércio e serviços existentes a montante e a jusante das pequenas propriedades e posses familiares ao qual se denomina agricultura familiar.

Este termo foi utilizado porque a importância de uma atividade não se concentra apenas nela, mas também no que depende dela. É como se uma atividade simplesmente deixasse de existir, além da ausência de sua produção, todos os setores que alimentam e são alimentadas

por ela seriam prejudicados, dada à interdependência existente entre as relações dos setores na economia.

Assim, existe uma visão onde o agricultor familiar tem uma grande importância para o desenvolvimento alimentar da sociedade brasileira, e a escola tem a responsabilidade de levar estas informações à sua comunidade, e o papel de ser o mediador entre o conhecimento, a sustentabilidade e apoio para a permanência com autonomia financeira do homem do campo no campo.

14

4.2 Projeto horta comunitária

O Projeto Horta Comunitária foi desenvolvido na Escola Municipal Dona Maria Paula de Oliveira - Pólo, situada no Distrito Alto Tamandaré no Município de Paranaíba/MS. Conta com aproximadamente 180 alunos, distribuídos em 9 (nove) turmas do ensino fundamental. As etapas desenvolvidas neste trabalho foram em conjunto com os estudantes participantes: escolha do espaço para implantação da horta, início das atividades com o grupo, implantação da horta, reunião com os pais para combinar a forma de participação dos mesmos, construção dos canteiros, semeadura, plantio e adubação.

O respectivo trabalho está sendo realizado desde julho 2015 com a parceria dos pais. O mesmo envolveu toda a comunidade escolar. Todas as atividades desenvolvidas contaram com a participação direta da comunidade escolar, envolvendo a direção, pais, professores, cozinheiras e principalmente os alunos da educação infantil, voluntários das atividades.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) através da coordenação de Educação do Campo apoia e considera importante que se constituam novos modelos educacionais onde integrem saúde, meio ambiente e ações comunitárias por meio de projetos interdisciplinares. Para atingir essas metas, a horta escolar e a relação desta com a comunidade tornam-se um eixo articulador com ricas possibilidades de atividades pedagógicas (FERNANDES, 2005).

A demanda da ação horta comunitária foi realizada a partir de uma necessidade de se trabalhar a sustentabilidade local, o passo seguinte teve por objetivo identificar o consumo de hortaliças, além das formas que as pessoas tinham acesso a esses alimentos e a qualidade do mesmo.

Assim o grupo envolvido na proposta iniciou a construção da horta, com as seguintes etapas: escolha de espaço adequado (levando em consideração a facilidade de acesso e por apresentar-se como um espaço apropriado para a construção de uma horta).

A partir disso iniciaram-se os cuidados com a limpeza do local, já que o mesmo apresentava resíduos de materiais, ervas daninha, inicia se então a formação dos canteiros com ajuda dos voluntários (alunos do ensino fundamental) e da comunidade escolar.

Nos canteiros foram plantadas as seguintes hortaliças: alface, cebolinha cenoura, rabanete e beterraba. Tanto na preparação dos canteiros, como no plantio das mudas participaram todos os envolvidos no trabalho. A irrigação como forma de economizar água foi efetuada no sistema de gotejamento com o auxílio de uma mangueira. O controle de pragas foi realizado semanalmente pelos alunos envolvidos que controlavam as ervas daninhas e insetos com fórmulas caseiras, com base na agroecologia.

A colheita e replantio foram feitos na medida em que as hortaliças ficavam prontas para o consumo, além do replantio das mesmas, aos poucos se adicionaram outros vegetais. Os alunos do juntamente com as cozinheiras da escola preparavam os alimentos para servirem na merenda escolar.

As novas receitas desenvolvidas e aproveitadas na merenda escolar apresentavam boa aceitação pelos estudantes e professores, utilizadas como opções de vegetais a serem introduzidas na merenda escolar. As atividades foram desenvolvidas através de mutirões onde eram convidados os pais das crianças junto com os alunos, eram trocadas algumas informações necessárias para trabalhar e construir uma horta, utilizando se assim os conhecimentos formais, não formais e informais. Estes mutirões eram feitos com parceria da direção da escola e de lideranças da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se mostrou um ótimo meio de aprimorar o trabalho com a educação ambiental e alimentar na escola, a horta além de fortalecer a merenda ofertada, utilizou o alimento como instrumento pedagógico para novos achados, onde os estudantes tiveram a oportunidade de aprender, divertir, trabalhar em conjunto e se alimentarem melhor.

Além de, as atividades desenvolvidas na horta permitirem compreender por parte dos envolvidos das questões de cuidado e preservação ambiental, instituindo uma relação de parceria e responsabilidade dos mesmos pela horta e pelo desenvolvimento das atividades.

Ação como essa possibilita também ao grupo de trabalho vivências coletivo, interdisciplinar, cultural e atitudes práticas que possam contribuir para a formação, além da melhoria da qualidade de vida. A continuidade desta ação se mostra indispensável, e deverá ter como objetivo para próximas ações novamente a participação dos pais dos alunos, para que a horta faça parte da realidade dos estudantes em casa, permitindo a continuidade do trabalho no nível agroecológico, além de contribuir para uma melhor qualidade da alimentação das famílias.

É de extrema importância o valor de promover iniciativas que transcendam o ambiente escolar e que vai além dos muros escolares, alcançando os pais e a comunidade na qual a escola está inserida, este é o caminho para potencializar as práticas desenvolvidas no ambiente escolar e ações relacionadas à educação ambiental e alimentar.

É Ações como estas podem servir como unidades de experimentação participativa para o desenvolvimento de hortas urbanas familiares e comunitárias, a fim de promover o desenvolvimento local proporcionando maior qualidade de vida a essas populações, que moram no campo, enfatizando sua permanência com sustentabilidade no local onde vive.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

ARROYO, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. MOLINA, Mônica C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Política de Educação do Campo**: concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF, 2000, n° 03.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. – 3ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Antônio Márcio Buainain (Editor). Editora da Unicamp, 2005.

FERNANDES, M. C. de A. **A Horta Escolar como Eixo Gerador de Dinâmicas Comunitárias, Educação Ambiental e Alimentação Saudável e Sustentável**. Brasília, 2005. FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62 apud AZEVEDO, 2007, p. 154.

GEPERUAZ. **Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia**. Relatório de Pesquisa. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. Belém: UFPA/CNPQ, 2004.

GONH, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. Ensaio**: aval. Pol. Pub. Educ. Rio de Janeiro, jan./mar. 2006.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. In: ANPAE, 2007, Rio Grande do Sul. Por uma Educação de qualidade para todos. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

A PROPAGAÇÃO DESCARACTERIZADA DOS DIREITOS HUMANOS PARA A NEGAÇÃO SELETIVA DE DIREITOS

Francisca Alynne Ribeiro Rolim¹

18

Resumo: É cada vez mais comum presenciar ataques desonestos aos direitos humanos devido ao senso comum que hostiliza e espalha os conceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de forma errada. Tais ataques diretamente, ou indiretamente, legitimam o desrespeito à vida e o aumento da violência extrema. Reconhecer que seus fundamentos estão baseados na ideia de dignidade é o primeiro passo para entender que os direitos humanos procuram garantir a igualdade e à proteção da vida. É papel de todos defender os direitos humanos porque garantindo o direito do outro, é, também, garantir o seu direito individual. As análises de diversos estudos sobre os direitos humanos comprovam a seriedade de sua atuação na sociedade, que é um trabalho ético e social onde todas as vidas importam e que a sua luta é trazer dignidade a todo ser humano. Sendo assim, a educação para os direitos humanos é a melhor ferramenta contra a desinformação porque é uma educação voltada para a valorização da vida e o reconhecimento da dignidade. Somente com a educação e a compreensão dos mecanismos que levam a desigualdade e a injustiça social é que levará a sociedade a compreender os esforços de grupos e organizações que tentam criar uma realidade diferente para os esquecidos pelo Estado, e que terá como resultado uma sociedade de igualdade e paz para todos.

Palavras-chaves: Direitos Humanos; Dignidade; Educação.

1. INTRODUÇÃO

“Direitos Humanos nunca vão à casa da vítima porque só protegem os bandidos”, esta afirmação é um exemplo de frases ditas pelo senso comum que distorcem o conceito e propósito da Declaração dos Direitos Humanos em sua real atribuição. Quando se fala em direitos humanos, por desconhecimento de alguns, ou por desonestidade intelectual de outros, há uma divisão de opiniões, que em alguns casos, tendem a ignorar à importância da atuação desta lei e de seus defensores. Este trabalho tem o objetivo de reforçar a importância da declaração dos Direitos Humanos, esclarecendo que vícios em frases, como “direitos dos manos”, com o intuito de afirmar que só protegem criminosos ou apenados, só fazem um desserviço de propagação da

desinformação que minimizam a vida do outro, sobretudo, dos grupos minoritários, e que a educação é o caminho para esclarecer o conceito equivocado que é propagado por muitos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Ela representa o reconhecimento dos direitos básicos e a liberdade fundamental de todo o ser humano, ela condena a escravidão e a tortura, defende a educação gratuita, entre outras proteções aos direitos que no total somam 30 artigos. A declaração dos Direitos Humanos foi responsável pelos avanços na defesa de direitos em diversos países, mas por que essa declaração incomoda tanta gente?

A liberdade de expressão e religiosa, a educação, o trabalho, a propriedade privada, a dignidade e o direito à vida são direitos inalienáveis de qualquer indivíduo, sendo inadmissível a violação, e é papel dos direitos humanos resguardar esses direitos. No entanto, num discurso equivocado de alguns, o que se espalha é que os Direitos Humanos só servem para proteger “bandidos” fazendo com que o conceito direitos humanos sejam deturpados e seus defensores sejam hostilizados, demonstrando que não há uma educação voltada para o esclarecimento e o conhecimento dessa declaração universal que se dispõe a preservar e a valorizar a vida. Sobre os desconhecimentos que contradizem a função dos Direitos Humanos, Marilena Chauí, disse:

Sob perspectiva de emancipação, as contradições que perpassam os Direitos Humanos tornam-se evidentes, tanto porque o conceito de sujeito de direito tem servido, no plano da regulação, para o exercício legal da violência e da coação de indivíduos e coletividades (CHAUÍ, 2013, p. 31).

Com isso, iniciar uma educação voltada para os direitos humanos desde cedo é muito importante para compreender tais conceitos que defendem à vida, à liberdade e os direitos de todos sem distinções, aniquilando a relativização da violência seletiva e compreendendo que direitos devem ser disponibilizado a todos independentemente da situação que o outro seja ou esteja.

Por fim, este texto irá trazer questionamentos de como os direitos humanos se espalham no senso comum e como podemos desconstruir esses conceitos desviados que agridem e banalizam todo um trabalho de preservação e valorização da vida de todos. E como a educação pode trazer a compreensão de que à manutenção dos direitos fundamentais, que muitos ignoram, seja por desconhecimento ou por estar em condições de privilégios, é importante. A pesquisa bibliográfica foi a metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho.

2. POR QUE DIREITOS HUMANOS?

O primeiro documento que traz noções de direitos humanos foi a Carta Magna assinada pelo rei João Sem-Terra em 1215, contudo, barões e bispos da Inglaterra obrigaram ao rei assinar este documento que limitava os seus poderes. Os direitos humanos nasceram para limitar poderes governamentais de invadir a esfera individual. O principal fundamento dos Direitos Humanos é a garantia da dignidade humana. Dito isso, pode-se compreender que toda vida importa e que todos os direitos precisam ser garantidos e preservados, no entanto, Santos (2013) afirma que a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos. Os Direitos Humanos existem para que a sociedade seja mais justa e melhor para todos, no entanto, o que deveria ser simples de entender para que se tenha todo apoio popular, essa declaração sofre constante ataques e discursos de negação que certamente à falta de educação reforça. Para iniciar uma melhor reflexão a respeito, “deve-se, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados, dos discriminados ou se, pelo contrário, a torna mais difícil”. (SANTOS, 2013, p. 43). No artigo Educação em Direitos Humanos: para uma cultura de paz, os autores falam que a educação para a cidadania e para os direitos humanos se produziu pouco em termo de pedagogia e didática e menos ainda para a educação, além de verifica-se uma grande carga ideológica em seu material teórico, o que Gorczewski e Tauchen (2008) classificou como “um vazio de amor e humanidade”.

Certamente, é preciso reforçar que os Direitos Humanos são declarados para proteger os indivíduos da violência, do autoritarismo e do abuso do Estado. A promoção da igualdade e da dignidade humana está presente na Declaração dos Direitos Humanos e ter o conhecimento dessa declaração pode fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais.

Desde o nascimento da Organização das Nações Unidas, em 1945, o conceito de direitos humanos foi universalizado, alcançando uma grande importância na cultura jurídica internacional. Adotada e proclamada pela assembleia geral da ONU, em 1948, com o objetivo de promover e estimular o respeito dos direitos humanos para todos, e em resposta aos horrores da segunda guerra mundial, a Declaração dos Direitos Humanos ampliou os direitos de todos de forma universal, sem qualquer exceção.

Ainda que esses direitos sejam violados, não se pode negar que a declaração foi um marco em defesa da dignidade humana, e ao ser adotada, é um grande passo nesse longo caminho a ser percorrido na garantia dos Direitos Humanos a todos. E assim, os direitos assegurados na declaração, são:

Liberdade de pensamento, palavra e crença e de viverem a salvo do temor; Dignidade; De insurgir-se contra a tirania e a opressão; Igualdade de direitos (Homens e mulheres); Vida; Liberdade de ser; Liberdade de ir e vir; Segurança pessoal e aos ditos da lei e da justiça; Presunção de inocência até que se comprove a culpa; Asilo político; Reunir-se para discutir ideias; Organizar-se em associações pacífica e em sindicato; Nacionalidade; Propriedade; Participar da vida política do seu país; Voto para a escolha de representantes; Trabalho e proteção contra o desemprego; Igual remuneração por igual trabalho; Desfrutar de repouso e lazer. (Fundação Demócrito Rocha, Direitos Humanos e Geração de paz, 2013, p 101).

21

Assim sendo, vale reafirmar que os direitos humanos representam as condições necessárias para uma vida digna. Demo (2001) discorri que os Direitos Humanos são resultado da cidadania, entendida este como a descoberta conquistada do direito de ter direito.

No Brasil, a história dos Direitos Humanos está ligada com a história das constituições brasileira. Nas primeiras constituições, os direitos não eram absolutos porque eram limitados. Na Constituição de 1824 surgiu a garantia dos direitos liberais e as tentativas de reconhecimento dos direitos civis e individuais, estruturado na liberdade, na segurança individual e na propriedade privada. Na constituição de 1891, a primeira na forma de governo republicano, garantiu o sufrágio direto, mas ficando fora desse exercício político os mendigos, os analfabetos e os religiosos. Com a Constituição de 1934 houve um resgate dos Direitos Humanos que foram desrespeitados na revolução de 1930. Na de 1937, com o Estado Novo, os direitos humanos eram quase inexistentes sendo recuperados em 1946 com a nova constituição que durou até 1967. Um momento que ficou marcado por episódios de graves desrespeitos aos direitos humanos, onde muitos direitos foram feridos como as restrições ao direito de reunião, além de outros, foi no regime militar, e após esse período, foi promulgada a constituição de 1988, que dura até os dias atuais.

Finalmente, a garantia dos direitos humanos veio com a constituição de 1988, nela vêm os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais dos cidadãos, em que, no seu 1º artigo vem estabelecido o princípio da cidadania, da dignidade da pessoa humana e os valores sociais

do trabalho e no 5º estabelece o direito à vida, à privacidade, à igualdade, à liberdade e outros importantes direitos fundamentais, sejam eles individuais ou coletivos.

Com o objetivo de garantir a cidadania e a dignidade humana, a constituição de 1988 defende princípios, como: igualdade entre gêneros; promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, gênero, idade ou cor; direito de acesso à saúde, à previdência, à assistência social, à educação, à cultura e ao esporte, entre outros. Com isso, reivindicar e defender a aplicabilidade dos direitos humanos não é praticar injustiça, como muitos acreditam, é objetivar o bem comum a todos, valorizando cada vida.

22

3. POR QUE OS DIREITOS HUMANOS SÃO MALVISTOS?

Como consequência, a ideia de que os direitos humanos foram criados para defender criminosos aumenta mais ainda a sua reprovação e a deturpação do seu conceito e dos motivos que levaram a se pensar em direitos humanos. Mesmo sabendo que ela também ampara as vítimas e que foi feita para proteção de todos, ainda há uma propagação errada em relação ao seu papel na sociedade, fazendo com que uma parte da população defenda que “bandido bom é bandido morto”. Para Gorczewski; Tauchen (2018), o problema é que modernamente estamos assistindo a uma inflação de Direitos Humanos de duvidosa justificação – e inflação tem como consequência a desvalorização.

A distorção do conceito começou no regime militar. Na época, movimentos e entidades sociais lutavam pelos direitos dos presos e perseguidos políticos, e com isso, passou - se a associar os Direitos Humanos com direitos de criminosos. No período que o Brasil esteve sob o regime ditatorial, os direitos dos cidadãos foram massacrados em nome do Estado opressor. A polícia representava o Estado que usava a repressão para controlar o indivíduo, e com isso, o uso da violência, por parte da polícia, era subentendido como proteção, e que eles estavam protegendo a sociedade das ações de quem agia contra ela, e com isso, o uso da força era legitimada, como ainda é nos dias de hoje. A justificativa é, não importa o motivo, mas se apanhou, está preso ou levou tiro da polícia, foi porque mereceu.

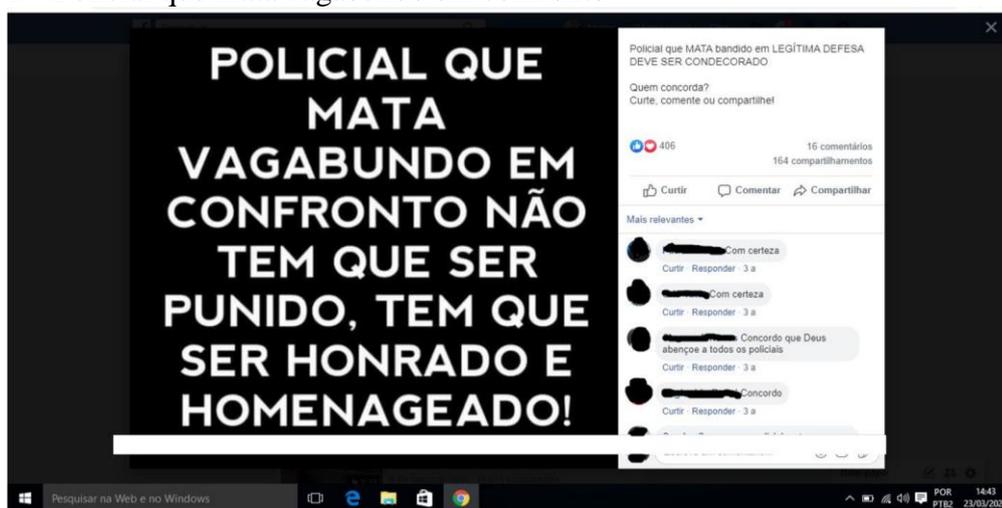
Por certo, os Direitos Humanos estão relacionados aos direitos básicos, como: direito à vida, à moradia, à alimentação, à saúde, à igualdade, mas esses direitos são feridos há tempos e isso parece não incomodar. “O indivíduo possui uma dignidade absoluta e irredutível que tem que

ser defendida da sociedade ou do Estado” (SANTOS, 1995, p. 112), no entanto, algumas pessoas, que não tem conhecimento do seu papel, tratam os direitos humanos de forma seletiva, pois defendem para uns e condenam para outros e para justificarem seus discursos de seleção, escolhem distorcer dizendo que Direitos Humanos foi criado para defender criminosos e discurso do tipo precisam ser desconstruídos. Piosevan (2009) nos convida a assumir o risco de romper com essa cultura de naturalização e banalização e trivialização das desigualdades e exclusões.

Contudo, as redes sociais que trouxe a modernidade e a agilidade nas informações, ao mesmo tempo, deixou mais explícitas todos os tipos de discursos, e com isso, também ampliou a propagação da desinformação. É comum presenciar opiniões, de notável desconhecimento, a respeito dos direitos humanos aliado ao discurso de ódio, vindo até de pessoas que tem a obrigação de conhecer e defender o verdadeiro conceito, como parlamentares e influenciadores digitais. A propagação tendenciosa dos Direitos Humanos atrai mais desconhecidos que compram a ideia errada, e que, por conveniência, saem propagando de forma errônea.

As imagens a seguir, retiradas de redes sociais, mostram como é fácil propagar um discurso de ódio, e com isso, atrair inúmeros simpatizantes e novos propagadores com o conceito corrompido.

Figura 1 – Policial que mata vagabundo em confronto



Fonte: Retirada de páginas sociais. Imagens e nomes preservados.

Publicações do tipo recebem centenas de *likes* e comentários de apoio, e com isso, se cria uma legião de condenadores dos Direitos Humanos. Certo seria o banimento de tais discursos. “A

violência tem caráter instrumental e, no mundo contemporâneo, o seu alcance viu-se multiplicação por técnica” (LAFER, 1997, p. 61).

Figura 2 – Anti-Direitos Humanos



Fonte: Imagem retirada do texto *Contra as Políticas Públicas Anti-Direitos Humanos*, 2019.

Quando surge um noticiário relatando que um presidiário foi morto, ou na prática de um delito sofre violências físicas, entre outros, há uma comemoração em massa por aqueles que defendem que os Direitos Humanos devem servir somente para “Humanos Direitos”. Argumento do tipo defendem que somos diferentes perante a lei e que uns merecem tratamentos diferenciados, isso é um exemplo de segregação.

Figura 3 – Direitos Humanos para Humanos Direitos



Fonte: Imagem retirada do texto *A conspiração contra os Direitos Humanos*, 2017.

Consequentemente, as pessoas influenciadas pelo discurso de ódio acreditam que à falta de punição aumenta a violência e estimula a “marginalidade”, e junto a esse discurso vem a legitimidade e à defesa da punição em forma de agressão física. No entanto, nos dados do

sistema prisional, segundo a matéria “7 Clichês contra os Direitos Humanos” desconstruídos por colonistas do Justificando, o Brasil é o 4º país que mais prende no mundo e, segundo os dados do Ministério da Justiça, em 2014 existiam 607 mil apenados, certamente, esses dados atualizados vão mostrar números até maiores. Então, não é falta de punição, não é falta de “peia” que aumenta a violência na sociedade, esse aumento vai além de outras questões.

Sendo assim, exaltar a violação dos Direitos Humanos de alguns, seja qual for o motivo, é defender a desigualdade social, a discriminação e a violência às minorias, onde quem acaba mais sofrendo são os negros das periferias. O secretário-geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon (2016), defendeu que é preciso ter “espírito para combater o extremismo, interromper o desrespeito às leis humanitárias internacionais e defender grupos da sociedade civil que enfrentam medidas cada vez mais duras que os impedem de exercer seu papel vital”.

25

4. POR QUE DEFENDER OS DIREITOS HUMANOS?

Simplesmente porque os Direitos Humanos são direitos básicos, como: viver, comer, ir e vir com segurança, moradia, entre outros, que são fundamentais para o indivíduo viver dignamente. São direitos para todos, independentemente, de raça, cor, sexo, religião e classe social, de acordo com a Piovesan (2009), os direitos humanos se inspiram, de toda maneira, nesta dupla vocação: afirmar a dignidade humana e prevenir o sofrimento humano. Os Direitos Humanos são fundamentais para os milhares de pessoas marginalizadas que são assistidas na ausência do estado, é a defesa da justiça, da igualdade e a busca de uma sociedade melhor. Defender os Direitos Humanos é lutar contra a intolerância religiosa, o racismo e a discriminação de qualquer grupo social. É defender escola, saúde, comida, trabalho e moradia para todos.

Conforme o discurso de ódio ganha espaço, inflama mais ainda o aumento da violência a determinados grupos, sendo assim, é muito relevante o papel dos Direitos Humanos ao mediar conflitos protegendo os mais desassistidos. O secretário-geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, (2016), ao reiterar sobre a importância da defesa dos Direitos Humanos “em um momento de múltiplos conflitos, crescentes necessidades humanitárias e aumento do discurso de ódio”, traz também um alerta a respeito do discurso de ódio em relação à atuação dos Direitos Humanos. É preciso respeito, dignidade e segurança para todos. Ban nos lembra que o reconhecimento dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana é a

base da liberdade, da justiça e da paz no mundo. “Defender direitos humanos é do interesse de todos. O respeito aos direitos humanos significa bem-estar para cada indivíduo, estabilidade para cada sociedade e harmonia para nosso mundo interconectado”, Ki-moon (2016).

Diversas campanhas mundiais reforçam a promoção dos direitos humanos, dentre elas, a campanha Global “Manifeste-se pelo direito de alguém hoje” pois é preciso compreender que ao defender o direito de alguém está, acima de tudo, defendendo o seu direito. Quando se deseja, como exemplo, a ressocialização de um detento, além de defender que o outro tenha uma chance, ao mesmo tempo se defende uma sociedade mais saudável e boa para todos. A cada detento ressocializado, com chances no mercado do trabalho, aposta-se na diminuição da violência, como furtos e assassinatos. No vídeo “Direitos Humanos sob ataque, Manifeste -se!”, feito pelo alto-comissário da ONU Zeid Ra’ad Al Hussein para os direitos humanos, Hussein (2016) reforça que “os acontecimentos do mundo atual deixam muitos de nós ansiosa e ansiosos – até mesmo assustados. Vemos seres humanos sofrendo, valores decentes sob ataque, mensagens de ódio e intolerância”. Ou seja, os Direitos Humanos são a base da sociedade, por isso a importância da defesa e preservação desses direitos.

Em resumo, pensar em si e no próximo é defender os direitos humanos. Ao permitir que o outro não tenha acesso aos direitos fundamentais, legitima-se que o seu um dia seja negado, é um efeito dominó que chegará, uma hora ou outra, a todos. “Trata – se do homem, como sujeito dotado de necessidades, desejos, aspirações, sentimento e razão. Não é somente um ser privado e um ser social, é, também, um animal político”. (MBAYA, 1997, p.20). A negação dos direitos essenciais promove a desigualdade que pode ser determinante para o aumento da violência. O aumento da violência é exemplo de que o direito do outro está sendo negado e ele vai tentar conseguir de qualquer maneira, com isso, todos nós nos tornamos vítimas.

Deve-se ressaltar como a educação deveria agir nesse processo de esclarecimento e defesa dos direitos humanos. Gorczewski; Tauchen (2008) defendem uma educação complementar à educação geral: uma educação para os direitos humanos. Para os autores, “Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência de atitudes, hábitos, comportamentos e valores como igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz” (2008, p. 71).

Assim sendo, é preciso reivindicar transformações sociais e democráticas que implicam à aplicação dos direitos a todas as pessoas com respeito e igualdade. Entendendo esses conceitos,

veremos que é muito simples o verdadeiro conceito dos Direitos Humanos e como é importante todos defendê-los.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direito”. Ter essa compreensão e reconhecer que dignidade da pessoa, independentemente de quem ela seja, é a construção de uma sociedade plena de igualdade e paz, a paz que todos buscam.

Os indivíduos devem exercer, plenamente, a sua cidadania com liberdade justiça e solidariedade. Lutar pelos direitos humanos deveria ser um prazer unânime, pois, como dizia Ki-moon (2016), “Onde quer que estejamos, cada um de nós pode fazer a diferença pelos direitos humanos - nosso bairro, escola, trabalho (...). Juntos, vamos nos manifestar pelo direito de alguém. Hoje, amanhã e todos os dias”. O benefício é coletivo!

No entanto, a nossa sociedade deforma os direitos humanos defendendo a sua aplicabilidade de modo seletivo devido ao seu conceito ser negativamente propagado. É importante reforçar que os dois princípios maiores dos Direitos Humanos são a dignidade da pessoa humana e o direito à vida, mesmo que a vida seja de uma pessoa que esteja à margem da lei.

Ao cometer um crime, o indivíduo deve responder por ele, mas, ele tem o direito de cumprir a sua pena de forma digna e com a garantia de que a sua vida será preservada. A lei deve ser cumprida sem ferir os direitos humanos. Os Direitos Humanos defendem um sistema penitenciário humanizado, e isso incomoda a quem julga os direitos humanos reforçando as críticas negativas.

Como já citado, no período da ditadura militar os Direitos Humanos foram severamente violados com prisões arbitrárias, torturas, assassinatos e ocultação de corpos. Um caso dessa época, conhecido mundialmente, foi do Frei Tito de Alencar, preso e barbaramente torturado e que deixou profundas sequelas que mais à frente o matou. Matou primeiro a alma e logo depois matou o corpo. Tito escreveu um documento que denunciava os maus-tratos na prisão do Brasil. Esse documento circulou o mundo todo e tornou-se um símbolo da luta pelos Direitos Humanos.

Salienta-se que a dignidade humana também está alinhada à diversidade que rodam as nossas vidas. É preciso celebrar todas as vidas com dignidade, cuidado e respeito. A dignidade humana é o restabelecimento da justiça, da igualdade, da ética e do bem-estar social.

Por fim, a diretora-geral da organização das Nações Unidas para Educação, a Ciências e a Cultura UNESCO), Irina Bokova, traz uma reflexão que nos impulsiona a pensar sobre os motivos para defender os direitos humanos, Bokova (2016) considera que todos os anos, o dia dos Direitos Humanos oferece uma oportunidade para que todos renovem o espírito da longa luta da humanidade por direitos e dignidade, assim como, para se mobilizar contra desafios antigos e novos, na forma de pobreza, desigualdade, violência, exclusão e discriminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. **Políticas Públicas de Direitos Humanos**. UnB, Brasília, 2001.

DIREITOS HUMANOS SOB ATAQUE: MANIFESTE-SE! ONU Brasil. Publicado em: 9 de dez. de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CL1cz8CjI4w>> Acesso em: 22 de Mar. 2020.

FUNDAÇÃO DEMÓCRITO ROCHA. **Direitos Humanos e Geração de Paz**. Universidade Aberta do Nordeste. Fortaleza, 2013.

GORCZEWSKI, Clovis; TAUCHEN, Gionara. **Educação em Direitos Humanos: para uma cultura de paz**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 66-74, jan./abr. 2008.

HOJE na história: Declaração dos Direitos Humanos faz 70 anos. **Portal Geledés**. Publicado em 10 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-declaracao-dos-direitos-humanos-faz-70>> Acesso em: 25 de Mar. 2020.

MBAYA, Etienne-Richard. **Gênese, evolução e universidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas**. Estudos avançados, 1997.

ONU – Organização das Nações Unidas. **ONU lembra importância de defender direitos humanos frente a discurso de ódio**. Nações Unidas Brasil, Publicado em 09/12/2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-lembra-importancia-de-defender-direitos-humanos-frente-a-dis-cursos-de-odio/>> Acesso em 21 de Mar. 2020.

PAISANO, Bruno. **Por que defender direitos humanos?** Medium, 2016. Disponível em: <<https://medium.com/@brunupaisanu/por-que-defender-direitos-humanos-3634c666880f>> Acesso em: 25 de Mar. 2020.

PIOVESAN, Flávia C. **Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas**. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, Porto Alegre, RS, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009.

SAVY, Renato. **A Deturpação do conceito de Direitos Humanos**. Diário de aço, publicado em 25 de Mar. 2017. Disponível em: <<https://www.diariodoaco.com.br/noticia/0048965-a-deturpacao-do-conceito-de-direitos-humanos>> Acesso em: 21 de Mar. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Uma concepção multicultural de Direitos Humanos**. Lua Nova, nº 39, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAÚÍ, Marilena. **Direitos Humanos, Democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Isabela. **A evolução dos Direitos Humanos no Brasil**. Politize. Publicado em 5 de Maio de 2017. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=cria%C3%A7%C3%A3o+dos+direitos+humanos+no+brasil&oq=cria%C3%A7%C3%A3o+dos+d&aqs=chrome.4.69i59j69i57j0l6.17683j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>> Acesso em: 20 de Mar. 2020.

A SITUAÇÃO POLÍTICO EDUCACIONAL DOS JOVENS E DOS ADULTOS CAMPONESES DE UM MUNICÍPIO DO NOROESTE DO PARANÁ⁴

Raquel Moraes Silva⁵

Elias Canuto Brandão⁶

30

Resumo

O artigo analisa a situação político educacional dos jovens e adultos camponeses de um município da região Noroeste do Estado do Paraná e configura-se a partir de leituras científicas e pesquisas de campo referentes à Educação que perpassa os povos do campo. Sabe-se haver um número considerável de adultos do campo sem escolaridade que tem negado o direito do acesso à escola, por negligência e omissão dos responsáveis pela efetivação de políticas públicas apropriadas a essa modalidade de ensino. O estudo realizado em 2015, aprofunda esta modalidade educacional, buscando demonstrar que os estudantes devem ser respeitados em seu meio e realidade – o campo (áreas rurais). Para o feito, utilizamos como método da pesquisa as análises bibliográficas a respeito da Educação de Jovens e Adultos relacionadas com a Educação do Campo, estudo do Projeto Político Pedagógico do Colégio do município estudado, além de entrevistas semiestruturadas amostral com alunos, professores e pedagogos da EJA, sem identificação dos mesmos, do Colégio e do município.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Camponeses. Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

O artigo em questão analisa a situação político educacional dos jovens e dos adultos do campo de um município na Região Noroeste do Paraná, investigando a educação que trata os camponeses da mesma forma e pensamento dos que estudam nas cidades. O estudo demonstrará se a escola deve ser um espaço onde cada indivíduo possa ser respeitado em relação ao seu meio e a sua realidade.

⁴ Pesquisa realizada por ocasião da Conclusão do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí), em 2014, atualizado para o III SEDIC-GESPEDIC-UNESPAR.

⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí-PR. E-mail: rachel_rms@hotmail.com.

⁶ Doutor em Sociologia; Docente do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí-PR. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC). E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

Para o desenvolvimento, tomamos a vertente da Educação do Campo, uma vez que esta valoriza as especificidades dos homens e mulheres trabalhadores da terra, considerando outras atividades afins trabalhadas pelos camponeses, assim como suas especificidades. A Educação do Campo proporciona inserção de métodos e didáticas para adequar o ensino aos interesses e necessidades dos que trabalham e residem no campo, condizentes com a identidade e realidade dos mesmos. Sendo assim, ressaltamos que

31

A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais; emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas (PARANÁ, 2008, p. 29).

Destacamos que a população residente no campo é composta por diferentes identidades. São pessoas de diferentes idades, comunidades, famílias, organizações, movimentos sociais, entre outras especificidades. A Educação do Campo visa possibilitar a essas pessoas a condição de se organizarem em busca do futuro (PARANÁ, 2008, p. 27), independente se crianças, jovens ou adultos.

É nesta vertente que este trabalho foi desenvolvido. Considerou-se a relevância de se compreender dentro da Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um olhar para os moradores das áreas rurais que retornaram aos estudos, ponderando-se as suas peculiaridades e práticas no campo.

De imediato, percebemos haver um número considerável de jovens e adultos do campo sem escolaridade. Para esses, muitas vezes são negados o direito do acesso à escola, por negligência ou omissão dos responsáveis pela efetivação de políticas públicas apropriadas a essa modalidade de ensino, indicando negação a um direito prescrito na Constituição Federal de 1988: direito a educação (BRASIL, 1988).

Independentemente da idade escolar, percebemos que os alunos provenientes do campo ficam em prejuízos, vez que o ensino continua sendo realizado como se todos os alunos fossem da cidade, sem considerar as especificidades dos camponeses, sendo importante uma mobilização no âmbito pedagógico e dos profissionais da educação em buscar entender a exigência da lei no que tange à educação para os povos do campo, pois a prática ainda não condiz com as propostas pedagógicas institucionais sobre o tema.

2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de adultos⁷ no Brasil começou no período Brasil Colônia com a vinda dos Jesuítas que chegaram com o intuito de evangelizar os índios brasileiros. Por muitos anos os jesuítas foram os responsáveis por promover e organizar a educação no Brasil colônia, mas quando a educação deixou de ser interessante para a coroa portuguesa, os jesuítas foram expulsos. Houve então uma regressão na educação (GENTIL, 2005, p. 2).

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação ficou a cargo do Império. Começava a história de restrição da educação apenas às classes dominantes (a elite), deixando profundas marcas na educação brasileira. Somente os filhos dos colonizadores portugueses homens e brancos tinham acesso à educação nessa época, excluindo os povos negros e indígenas. Assim, a educação no Brasil delimitou o contexto onde a classe dominante era a principal detentora de conhecimento formal (STRELHOW, 2010).

Em 1824 foi outorgada a Constituição Imperial, que em seu texto garantia a instrução primária a todos os cidadãos, entendendo-se assim que igualmente os adultos índios e negros teriam direito (BRASIL, 1824). Porém, na prática isso não ocorreu, mas permitiu um avanço na peleja pela educação de toda a população, vez que a educação escolar não era somente privilégio das crianças brancas do sexo masculino.

Com o Ato Adicional em 1834, o governo imperial encarregou as províncias como responsáveis pela educação primária (BRASIL, 1834). Foi na prática, uma maneira artificiosa do governo eximir-se do cargo de mantenedor da educação da maioria da população brasileira, transferindo assim sua responsabilidade às províncias. O Ato Adicional aplicava-se principalmente à população adulta, mas foi designada para todas as pessoas, pois nessa época era muito grande o índice de analfabetismo e também o número de crianças fora da escola. Em 1890 o índice de analfabetismo era de 82% da população. Em uma população de 14 milhões de crianças, apenas 250 mil tinham acesso à escola (AGUIAR, 2001).

É importante ressaltar que nesta época a educação voltada para os adultos era vista como um ato de caridade (STRELHOW, 2010). Mas além de caridade, havia interesses políticos e econômicos na iniciativa do letramento dessas pessoas. No campo da economia

⁷ No período colonial iniciou-se a Educação de Adultos e não a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

houve uma percepção de que isso seria imprescindível para que o progresso acontecesse no país. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, *apud* STRELHOW, 2010, p. 51), evidenciando preconceito e exclusão por parte das pessoas letradas quanto aos que não possuíam instrução, além de enfatizar que o principal intuito não era o de humanidade, e sim o de progresso para o país.

Em 1891, mais uma vez o governo transfere o encargo da educação primária aos Estados e Municípios. Neste período também foi instituído, pelo governo, que o voto passaria a ser um direito somente de pessoas letradas e com posses. “Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta” (STRELHOW, 2010, p. 51).

No início do século XX com o processo de industrialização, começou-se a dar “uma certa” importância para a educação dos jovens e dos adultos, porém essa preocupação ainda era no sentido de desenvolver a sociedade e não de educar o cidadão:

Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país (STRELHOW, 2010, p. 52).

Em 1947, o governo apresentou a 1º Campanha Nacional de Educação de Adultos que, segundo Scortegagna; Conceição, *apud* Moura; Serra (2014, p. 4):

A Campanha de Educação de Adultos pretendia-se numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois seguiria uma etapa de “ação em profundidade” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Porém, nesta época o trabalho de alfabetização realizado com os adultos era da mesma forma com que alfabetizavam crianças. Em meados de 1950 a Campanha de Educação de Adultos teve fim após ser criticada (MOURA; SERRA, 2014).

Entre as décadas de 1950 e 1960 houve novas mudanças nas políticas públicas voltadas à educação dos jovens e dos adultos, gerando uma nova visão sobre os analfabetos. É neste contexto que surgem os ideais da nova pedagogia de alfabetização de adultos sugerida pelo

educador Freire (FREIRE; NOGUEIRA, 1993), que era a favor da educação da população excluída, a qual ele denominava de educação popular. Ele a definia como:

[...] esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece que, é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer a escola de outro jeito (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 19).

34

Freire desenvolveu uma metodologia para ser utilizada na educação dos adultos, que pela primeira vez considerava as especificidades do educando. Considerava que a educação serve tanto para oprimir como para libertar o povo, vendo-a como um ato político.

O início da década de 1960 foi marcada por muitos movimentos em favor da educação popular: o Movimento da Cultura Popular (1960), Movimento da Educação de Base (1961) e o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (1961). Estes movimentos tiveram grande influência de Paulo Freire que estava empenhado em valorizar e conscientizar as classes populares na busca de melhorias de vida (MOURA; SERRA, 2014).

Os militares dão o golpe e esses movimentos, assim como Freire, foram vistos como ameaças pelo governo. Nessa época o poder foi centralizado, e somente o governo militar ditava as regras. Ninguém podia ir contra. Os militares acabaram com os movimentos sociais que objetivavam uma transformação social e exilou centenas ou milhares de lideranças sociais, educacionais e políticas, entre eles, Freire e nos lugar dos movimentos de educação existentes, cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), considerada pelos militares a solução para erradicar o analfabetismo. Vale destacar que a ação central do programa era ensinar a ler e escrever, sem submeter os educandos a uma formação crítica (MOURA; SERRA, 2014).

Com a nova República, em 1985, o governo republicano substitui o MOBRAL pela Fundação Educar. Esta passou a atuar juntamente com os municípios dando suporte a programas de alfabetização e educação básica para adultos. Quatro anos após é promulgada a Constituição de 1988 e o Estado assume um maior compromisso para com a EJA. O artigo 208, inciso I, prescreve “o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208).

Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos passou a ser definida como uma modalidade da

Educação Básica. O conselho Nacional de Educação manifesta-se a respeito de questionamentos à EJA e, em 10 de maio de 2000, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo a EJA como um direito, e não como caridade (BRASIL, 2000).

A EJA possui uma história de conflitos no que diz respeito a diferentes concepções de sociedade e educação. É resultado de uma história de negação de direitos às classes populares, e ainda hoje os descendentes da maioria negra, migrantes, indígenas, trabalhadores braçais, entre outros, lidam com os efeitos dessa história de dominação/opressão cometida pela elite portuguesa/brasileira do Brasil Colônia à República, do século XVI ao XXI. Esta modalidade de ensino foi criada para, de alguma forma, reparar a dívida com as classes populares e, de acordo com o relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no Parecer 11/2000:

[...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (BRASIL, 2000b, p. 7).

Muitas são as marcas deixadas pelo preconceito e marginalização desses jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade considerada “adequada” durante a história do Brasil. Foram excluídos e considerados culturalmente inferiores, tornando a reparação nem tão simples, pois, a maioria, sobretudo os que residiam nas áreas rurais, possuíam baixa autoestima, considerando-se incapazes de progredir, conformando-se com a sua realidade e com os rótulos a eles atribuídos: atrasados, rudes, jeca-tatu... Freire (1987, s/p) reflete sobre essa questão quando menciona:

[...] a dualidade existencial dos oprimidos que “hospedando” o opressor cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão.

Percebe-se assim que quando um indivíduo, seja do campo ou cidades, é submetido por muito tempo a uma situação de opressão e desvalorização, tende a acreditar ser inferior a seu

opressor, mais ainda quando camponês. Historicamente, gerações e gerações foram oprimidas e desvalorizadas, tornando o processo de mudança complexo, mas não utópico.

3. ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS RESIDENTES NO CAMPO

Tratando-se desta modalidade de ensino, as últimas políticas têm sido de fechamento de inúmeras escolas nas áreas camponesas, prejudicando crianças, jovens e adultos, mesmo com a promulgação da Constituição Federal em 1988 que apregoa ser a educação obrigatória e universal para todos, em todas as instâncias (BRASIL, 1988).

Apesar de não existir muitas produções acadêmicas sobre a temática EJA, como recentemente lembrou Arroyo (apud SILVA; COSTA; ROSA, 2011, p. 157), quando existem, fazem referência ao contexto urbano.

[...] a EJA em nossa sociedade ainda é um campo não consolidado de pesquisas, investigações, políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de educadores e intervenções pedagógicas. Ele considera, ainda, como características marcantes da EJA, na atualidade educacional, a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade para com a construção de políticas públicas, com a formação de educadores, produção teórica e intervenções pedagógicas, assim como a busca da configuração de sua especificidade (ARROYO apud SILVA; COSTA; ROSA, 2011, p. 157).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) impetrou reconhecimento à diversidade sociocultural e o direito à igualdade, à diferença e aos processos específicos de aprendizagem dos que vivem e trabalham no campo. Como cita o artigo 28:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, art. 28).

Destacamos que as cobranças e pressões sobre educação de jovens e adultos onde residem, no campo se apresentam desde o final da década de 1950, ganhando força a partir da década de 1990, pois esta década foi marcada por movimentos sociais que reivindicavam

políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo, indicação clara de que não havia preocupação por parte do Estado brasileiro em construir políticas públicas para esta população, e as que se iniciaram, foram resultados das pressões dos movimentos sociais do campo.

Apesar de não ter o nome – campo – e sim educação rural, alguns projetos foram desenvolvidos como, Alfabetização Solidária e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA⁸, ambos pelo governo federal, e no Paraná, o Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário – PEART, que objetivava atender os trabalhadores temporários, como os boias-frias e os assalariados rurais no Paraná, contribuindo direta ou indiretamente com a educação de jovens e adultos.

Preocupados com o modelo de educação existente e com a ausência de políticas do Estado brasileiro, em 1998, a CNBB, MST, Unicef, Unesco e UnB⁹, organizam a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, no município de Luziânia-GO, onde, dentro da Educação Básica, discutiu-se a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Andrade e Di Pierro (apud OLIVEIRA; FILHO, 2011), o objetivo principal daquele encontro histórico foi despertar a sociedade para reivindicar dos governantes a efetivação de políticas públicas voltadas à educação dos povos do campo.

O Pronera, por exemplo, programa criado em 1998 pelo governo federal, um pouco antes da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, tornou-se espaço de construção da Educação do Campo (SANTOS, MOLINA, JESUS, 2010). Suas vertentes estão ligadas à valorização da identidade do camponês e sua inclusão como sujeito participativo na sociedade. De acordo com Pereira:

[...] o PRONERA se tornou a expressão de uma parceria estratégica entre o governo, as universidades e os movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo para Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos da reforma agrária, representando assim, um promissor instrumento contra o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados (PEREIRA, 2008, p. 18).

⁸ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, para atender os trabalhadores assentados.

⁹ Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Universidade de Brasília – UnB.

Assim, a Educação do Campo, que não é só a educação das crianças, foi ganhando dimensão e desencadeando uma série de ações e projetos educacionais em vários estados do Brasil.

As ações dos movimentos sociais do campo, segundo Covre (*apud* ALEGRO & FERNANDES, 1996, s/p.), “[...] voltam-se para as bases perseguindo a possibilidade de autonomia, autogestão, cessação de privações de toda ordem, como condições para a liberdade e igualdade pressupostas na ideia de cidadania”, que o estado moderno sempre dificulta à população.

4. A EJA NA PRÁTICA

O município estudado, localizado no Noroeste do Estado do Paraná, de acordo com o censo do IBGE de 2010, possuiu uma população de pouco mais de 15 mil habitantes, sendo que destes, mais de 2.800 residiam na zona rural (IBGE, 2010). A quantidade de camponeses indica a necessidade de escolas no campo para atendimento aos estudantes que fazem parte dessas comunidades para melhor atendê-los, facilitando o acesso ao conhecimento e à cultura. Dada à inexistência das escolas no campo, os alunos se locomovem para estudar em um dos colégios da cidade.

Para compreender a situação dos jovens e adultos que se deslocam para estudar na cidade, dialogamos com alunos moradores da zona rural, além de professores e pedagogas da EJA. Constatamos que quando abandonaram a escola, vários foram os fatores: filhos pequenos, trabalho para o sustento da família, distância da escola. O retorno à escola ocorre para aprender mais, conseguir melhores chances de trabalho e oportunidades de um futuro melhor, como respondeu uma das entrevistadas: *“Para aprendizagem e conhecimento e perspectiva de um futuro melhor”*.

Observamos que durante suas vidas não tiveram oportunidades de estudar em uma escola rural próximo de suas residências no campo. Interrogados sobre a dificuldade de locomoção até o colégio na cidade, as respostas são parecidas: chuva, frio e lamas na estrada, como a resposta a seguir: *“Estradas destruídas com as chuvas, desmoronamento e rompimento da barragem Pe. Eduardo”*, localizada na divisa entre o município de Terra e Paranavaí, mas gostariam que escola fosse mais próximo de onde moram, no campo.

Constatamos que enfrentam dificuldades diárias e seriam mais motivados a estudar se a escola que fosse próxima de suas residências. Demonstram força de vontade em estudar e têm perspectivas de um futuro melhor, após concluírem os estudos. Uma das entrevistadas disse: *“Tenho vontade de futuramente fazer faculdade”*, mas a maioria quer apenas concluir os estudos, aprender a ler e a escrever, ou seja, adquirir independência por meio da leitura e escrita.

Alguns professores participaram do estudo e uma disse: *“Sou professora de Artes e penso que através da música, dança e teatro, por vezes fazemos referência aos costumes e saberes do campo”*. Outro que leciona ciências, disse que por ter oportunidade dentro do currículo, trabalha temas diversos, incluído o solo e a vegetação local nos estudos. Mas um terceiro que também leciona ciências, disse que não inclui ou trabalha temáticas que diga respeito ao local de moradia, trabalho, ou seja, à vida dos estudantes da EJA, apenas segue os conteúdos pré-determinados pelo Estado, escola ou município.

E como enxergam os alunos das áreas camponesas que estudam na cidade? Dois professores disseram que observam cansaço, timidez, sem perspectiva de vida: *“São alunos carentes, com dificuldades de aprendizado”*. Um terceiro professor possui uma visão diferente: *“eles vêm para a cidade em busca de escolaridade e novos horizontes, mas contribuem com seus conhecimentos próprios, de sua realidade”*.

Há atividades diferenciadas na sala, visto haver alunos provenientes do campo? No geral, os professores disseram que não. As atividades são as mesmas para todos, mas contêm referências voltadas à população camponesa e outras formas de criatividade como a produção de cartazes e vídeo-aulas, assim como há possibilidade de adequar os conteúdos às especificidades dos alunos camponeses em sala de aula. Um dos professores disse que é inspirado por Paulo Freire, procura sempre o diálogo, saber o que o aluno faz, o que planta, etc., trabalhando aquilo que é mais pertinente, partindo da realidade de cada educando. Os demais ignoram metodologias e didáticas diferentes e criativas.

Constatamos que os professores tem noção de ser possível discutir a situação dos povos do campo nas disciplinas de EJA, mas no geral, não é realizado. Um professor disse ser possível *“por meio de projetos direcionados a essa finalidade”*. Outro disse *“que o diálogo entre professores e equipe pedagógica pode nortear o colégio a tratar com mais dignidade os povos do campo, que trazem para a sala de aula muitos conhecimentos que as pessoas da cidade não possuem.”*. O terceiro disse ser possível *“introduzindo [em] algumas das disciplinas a cultura desse povo e sua realidade”*.

Tratando-se desta temática, o município oferece formação a quem trabalha com EJA e um dos professores disse se identificar muito com o trabalho que realiza: “[...] *trabalho com a EJA há 6 anos, bem como em Ações Pedagógicas Descentralizadas, que na sua maioria é composta por trabalhadores rurais. Me identifico muito com esta modalidade de ensino, pois ensino e aprendo ao mesmo tempo*”.

Constatamos que alguns professores não estão conscientizados da importância da EJA para os povos do campo e desconhecem a Educação do Campo, mas há quem tem noção, no entanto, mesmo cientes de que há saberes diferenciados junto aos alunos do campo, apenas fazem referências à realidade destes durante as aulas.

O estudo evidenciou que os professores não tem realizado cursos ou capacitações sobre temáticas que tratam dos povos do campo, com ênfase à Educação do Campo, mesmo estando na legislação e nas orientações do Estado do Paraná, e sentem necessidades de adequação dos conteúdos trabalhados às especificidades dos alunos do campo.

Além dos alunos e professores, dialogou-se também com as pedagogas da escola que atende a EJA sobre se há menção da Educação do Campo no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, se existem práticas pedagógicas voltadas aos alunos da EJA que residem nas áreas rurais e se entende que o ensino para o aluno que mora no campo deve ser diferenciado do aluno que reside na cidade. Uma das pedagogas disse que o PPP faz “*referência no ato situacional quando menciona sobre o perfil dos alunos*”, que “*A escola considera os saberes trazidos pelos alunos, porém não existem práticas específicas sobre o tema em questão*”, e que quanto à diferenciação do ensino “*Quando a escola é do campo acredito que o ensino deve estar mais voltado para essa área, porém nossa escola não é específica do campo, dessa forma o ensino não é totalmente voltado para isso*”. A segunda pedagoga entende que “*O ensino deve ser diferenciado no que tange a valorização do homem do campo, um ensino voltado a permanência das famílias (técnicas diferenciadas de manejo). Em relação aos conteúdos curriculares da base comum, não deve ser diferente*”.

As pedagogas entendem haver necessidade de se dar mais atenção aos moradores do campo, “*Valorizando os conhecimentos prévios que possuem; estimulando-os a permanência com qualidade no campo; estímulo a produção agrícola familiar*”, além da “[...] *necessidade de refletir mais sobre o assunto, estudar os documentos orientadores para dar mais embasamento para tomada de decisões*”.

O estudo a respeito da EJA com um olhar para os camponeses no município indicou pouco envolvimento da escola observada com as propostas e orientações pedagógicas sobre a Educação do Campo. Observamos que se a gestão pedagógica e a gestão política tivesse conhecimento das orientações pedagógicas e das Diretrizes do Estado do Paraná e Diretrizes nacional sobre a Educação do Campo, incluiriam os conhecimentos e vivências dos camponeses na aprendizagem da EJA, apesar do PPP fazer menção a respeito das especificidades dos estudantes nas aulas. A não inclusão descompromete o educador a ter um olhar para estes povos, mesmo o município sendo rural, com muitos sítios e cinco assentamentos da Reforma Agrária. A este respeito, afirmou Loyola, 2003, p. 19) que a sociedade do município estudado,

41

[...] possui suas raízes históricas nos imigrantes italianos, japoneses, espanhóis, russos, poloneses, árabes, portugueses, síriolibaneses e etc; que muito contribuíram para o desenvolvimento do município, daí a variedade de traços característicos de etnias diferentes nas famílias da comunidade, descendentes dos imigrantes, além da presença também de famílias descendentes de brasiguaios, paraguaios (advindos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) que atualmente têm contribuído na formação da comunidade, com a fixação de suas terras.

A Proposta Pedagógica Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Colégio, ao mencionar o perfil dos estudantes, evidencia que os educandos são:

[...] adolescentes, pais e mães de família viajantes, trabalhadores temporários (bóias-frias), assentados, acampados, desempregados, trabalhadores do comércio e da zona rural, viliões rurais de diferentes etnias, gêneros, crenças e de diferentes modos de trabalhar e viver, de se organizar e resolver problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo (LOYOLA, 2010, p. 7).

Confrontando com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006, p. 30), observamos que devem ser consideradas as especificidades do educando para a elaboração do currículo:

Esses educandos trazem uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas e devem ser consideradas na elaboração do currículo escolar, o qual tem uma metodologia diferenciada porque apresenta características distintas do ensino regular.

As Diretrizes, ao fazer menção às instâncias sociais inclui o campo, o que na prática são consideradas pelas gestões públicas municipais na elaboração do currículo da EJA.

Ao contemplar a educação do campo na EJA, considera-se que “o campo” retrata uma diversidade sociocultural a partir dos sujeitos que nele habitam: os assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. O reconhecimento das peculiaridades de quem vive no campo contribui para afirmar a identidade e valorizar o trabalho desses povos, sua história, sua cultura e seus conhecimentos (PARANÁ, 2006, p. 31).

42

Adianta as Diretrizes que a proposta de pensar e organizar planejamento e ações no currículo para os povos do campo deve ser vista como um desafio e não como um dever.

As populações do campo são formadas por diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo. É, sem dúvida, um desafio pensar e organizar currículos escolares para educandos com identidades que se constroem a partir dos sujeitos sociais, que estabelecem vínculos com um modo específico de organização e trabalho, com os saberes e culturas que se produzem no campo, sem perder de vista os conhecimentos e a cultura historicamente acumulada na sociedade de um modo geral (PARANÁ, 2006, p. 31).

Enfim, não observamos no estudo uma intenção clara e objetiva por parte dos que elaboraram o currículo e o PPP em seguir as orientações das Diretrizes Curriculares estadual e nacional na inclusão das especificidades dos povos do campo, ignorando-os.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos possibilitou constatar que a escola deve ser um espaço de acolhida aos povos camponeses, sejam crianças, jovens e adultos, não apenas oferecendo o conhecimento e a cultura a que tem direito, e para além disso, precisa proporcionar um conhecimento e cultura que faça sentido a essa população, dialogando constantemente o seu modo de vida, suas lutas, seus ideais, suas esperanças, suas realidades sócio-geográficas e culturais, o que possibilitaria uma formação integral, sobretudo de quem estuda EJA.

Estudar a EJA possibilitou-nos verificar a ausência de compromisso no que se refere à falta de continuidade das políticas públicas para esta modalidade no que tange aos povos do campo, caso dos alunos, cuja fonte de renda, em grande parte advém da zona rural, visto que vários alunos se deslocam até a cidade para estudar, sendo-lhes negado o direito a escolas próximas de suas residências e ainda adentra aulas que desconsideram suas peculiaridades, experiências de vida e conhecimentos acumulados.

Constatamos que, seja o Colégio estudado ou outro qualquer da região, precisam de um envolvimento maior da equipe pedagógica, voltando-se às Diretrizes no que trata da proposta da Educação do Campo, com um olhar diferenciado à educação dos alunos camponeses, com inserção das ações no Projeto Político Pedagógico, observando o respeito às especificidades e características do campo, além do conhecimento da cultura, realidade social, política e econômica.

Enfim, é uma tarefa desafiadora, visto que o município estudado é essencialmente rural, existindo nele pequenos, médios e grandes agricultores, além de cinco assentamentos da Reforma Agrária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação** [s.n.]. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de educação, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000218836>. Acesso em: 26 de ago. 2015.

ALEGRO, Regina Célia; FERNANDES, Maria das Graças. Alfabetizar/ensinar história no PEART. In: **Revista História e Ensino**. Universidade Estadual de Londrina. V. 2. p 43-53. Londrina, 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12754/11090>. Acesso em: 26 de jul. 2015.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Lei n. 16, de 12 de Agosto de 1834**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 23 de jan. de 2016

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Promulgada em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro. 1824. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB, nº 1, de 5 de julho de 2000** – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer 11/2000 CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. 2000b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

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

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que fazer – teoria e prática em educação popular. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

GENTIL, Viviane Kanitz. EJA: Contexto histórico e desafios da formação docente. In: **Pesquisa e Práticas Educativas**. Cruz Alta-RS: UNICRUZ. 2005. Disponível em:
http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/viviane%20kanitz%20gentil_nov2005.pdf. Acesso em: 03 de dez. 2015.

IBGE. Censo Demográfico 2010 – **Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Dados referentes ao município de Terra Rica. IBGE, 2010. Disponível em:
<http://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?lang=&codmun=412730&search=parana|terra-rica>. Acesso em 03 dez. de 2015.

LOYOLA, Colégio Santo Inácio de Loyola. **Projeto Político Pedagógico**. Terra Rica-PR. 2003. Disponível em:
<http://www.trasantoinacio.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/2750/19/arquivos/File/ppp/pppversaofinal12012.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2016.

_____. **Proposta Pedagógica-Curricular** – Educação de Jovens e Adultos. Terra Rica-PR. 2010. Disponível em:
http://www.trasantoinacio.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/22/2750/19/arquivos/File/proposta_eja.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2016.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza A. A. **Educação de Jovens e Adultos**: as contribuições de Paulo Freire. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação a distância lato sensu em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS. 2014. Disponível em:

https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2016.

OLIVEIRA, Edna Castro de; FILHO, Custódio Jovêncio Barbosa. Educação de jovens e adultos e educação do campo: políticas públicas e os sentidos do direito a educação. In: **Revista da Faculdade de Educação da UFC**. São Carlos. V. 36. Mar. 2011. Nº 2. Disponível em: <http://www.revistas.ufc.br/index.php/interação/article/view/16714>. Acesso em: 18 de jul. 2015.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos – Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PEREIRA, Fabíola Andrade. **A educação de pessoas jovens e adultas e a cidadania no campo: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins**. 134f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. Faculdade de Educação, João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4877/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo (Orgs). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SILVA, Lourdes Helena da; COSTA, Vânia Aparecida; ROSA, Walquiria Miranda. **A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo**. [S.I] **Revista Brasileira de Educação**. V. 16. Ed. Jan/Abr 2011. Nº 46. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a09.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2015.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Revista HISTEDBR**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nº 38, p. 49-59. Campinas, 2010. Disponível em: [http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20\(Breve%20histo00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil\).pdf](http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20(Breve%20histo00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil).pdf). Acesso em: 03 de dez. 2015.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLITICO PEDAGOGICO NA EDUCACAO DO CAMPO

Leandro de Almeida¹⁰

46

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar os reflexos e contribuições do Projeto Político Pedagógico na educação do campo, analisando em que medida o Projeto Político Pedagógico tem ajudado a reforçar a identidade dos seus educandos enquanto sujeitos do campo, bem como a vinculação deste documento com a concepção de Educação do Campo no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que pautou na luz de grandes autores acadêmicos brasileiros como: Arroyo (2011) e Arroyo, Caldart e Molina (2004) entre outros. Ainda no contexto da Educação do Campo foi feita uma pequena abordagem acerca da classe multisseriada e construção de Identidades, para melhor analisar e interpretar as questões que permeiam o Projeto Político Pedagógico em estudo. Para tratar sobre as classes multisseriadas a pesquisa teve como base autores: Feng (2008), Hage (2006) e Oliveira (2008) em relação às questões sobre Construção de Identidades tiveram o apoio teórico dos autores: Hall (2006), Carvalho (2011) e Fernandes (2004). No que se refere ao Projeto Político Pedagógico o presente trabalho se constituiu por meio do entendimento teórico das abordagens de Veiga (2008) e das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo – DOEBC a qual aponta a necessidade da valorização da identidade camponesa, cultural e trabalhadora dos alunos do campo por meio de Projetos Políticos Pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades desses alunos.

Palavras chave: Educação do Campo; Projeto Político Pedagógico; Classe multisseriada.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo analisar os reflexos e contribuições do Projeto Político Pedagógico, com vista a diagnosticar em que medida o Projeto Político Pedagógico tem ajudado a reforçar a identidade dos seus educandos enquanto sujeitos do campo, bem como a vinculação deste documento com a concepção de Educação do Campo.

¹⁰ Licenciado em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT em 2008, Licenciado em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales no ano de 2017, especialista em Novas Tecnologia na Educação pela ESAB (Escola Superior Aberta do Brasil) no ano de 2012, Mestre em Ciência das Religiões pela Faculdade Unida - Vitória - ES, Professor Efetivo na educação básica do Estado de Mato de Grosso, Avaliador do MEC, Leciona a disciplina de Estágio Supervisionado no ensino superior na Universidade Aberta do Brasil pela Unemat. E-mail. leandro.a@unemat.br.

Para discutir sobre a Educação do Campo no Brasil a pesquisa se pautou na luz de grandes autores acadêmicos brasileiros como: Arroyo e Caldart (2004) e Molina (2006) entre outros.

Para tratar sobre as classes multisseriadas a pesquisa teve como base autores: Caldart (2006), Hage (2006) e Oliveira (2008) em relação às questões sobre Construção de Identidades tiveram o apoio teórico dos autores: Hall (2006), Carvalho (2011) e Fernandes (2004). No que se refere ao Projeto Político Pedagógico o presente trabalho se constituiu por meio do entendimento teórico das abordagens de Veiga (2008) e das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo – DOEBC a qual aponta a necessidade da valorização da identidade camponesa, cultural e trabalhadora dos alunos do campo por meio de Projetos Políticos Pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades desses alunos.

Os dados das pesquisas bibliográfica evidenciaram que é preciso ter um Projeto Político Pedagógico vinculado aos princípios de Educação do Campo e por meio deste resgatar o sentimento de valorização dos seus educandos, para se auto afirmarem como sujeito transformador, dentro do grupo social em que estão inseridos, sem o sentimento de inferioridade. Em síntese por tudo que sinalizamos ousamos dizer que o Projeto Político Pedagógico só tem sentido se estiver colado às lutas sociais, ao trabalho coletivo, a perspectiva da classe trabalhadora e a construção de um projeto de campo.

2 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRINCIPAIS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA TERRA NO BRASIL

A consolidação dos movimentos sociais se deu no início do século 20, entretanto só nos meados de 1950 os movimentos adquiriram visibilidade em decorrência das manifestações em espaços públicos (praças, rodovias etc.) os quais tiveram o apoio das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs que eram comunidades ligadas à igreja católica que organizava o povo para reivindicação e luta pelos seus direitos.

Desta forma ao longo dos anos os movimentos foram adquirindo formas para aumentar a visibilidade de suas ações por meio da ocupação de prédios públicos, imprensa, passeatas e greves, tornando essas características comuns aos movimentos sociais.

O campo brasileiro continua caracterizado pelos diversos conflitos, essenciais e radicalmente fruto da atual frágil e precária Política Pública efetiva de Reforma Agrária. Esse fato constitui hoje o contraponto da questão agrária brasileira. É neste contexto que comparecem os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária, que se processam forçosos acampamentos de terras devolutas e improdutivas de particulares, que muitos nem são seus legítimos proprietários, denominadas de latifúndios.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é filho das lutas pela democratização da terra e da sociedade. No final da década de 1970, quando as contradições do modelo agrícola se tornam mais intensas e sofrem com a violência de Estado, ressurgem as ocupações de terra.

Embora a Reforma Agrária seja o objetivo central do movimento o contexto político e econômico obrigou o MST a construir alianças políticas e organizações internas voltadas para outros núcleos e setores do movimento, centralizados na educação, cultura, e politização dos militantes. Entre os desafios da luta, é colocados em pauta a necessidade de desenvolver a solidariedade entre a sociedade e a introdução de novos valores culturais por meio de uma unidade entre o campo e a cidade (BARROS,2007).

Amin e Houtart (2003) acrescentam que: o MST se caracteriza por lutas de massa e por exercer uma grande pressão social e política. Sem ser um partido político, assume uma dimensão sociopolítica de peso. Se a finalidade básica do Movimento é a obtenção de terras que se justifica em respeito a um postulado de igualdade perante o acesso a terra, qualquer pessoa tem o direito de suprir suas necessidades de maneira autônoma – essa reivindicação inscreve-se num projeto de sociedade amplo, igualitário, solidário, democrático, ecológico, que o MST procura construir na sua prática cotidiana, dentro dos assentamentos através de implantações coletivas do acampamento.

Para Munarin (2006) se analisarem-se essas constantes lutas dos movimentos sociais no Brasil podemos observar um enfoque voltado às concepções marxistas, seja pelas lutas travadas socialmente pelos direitos, seja pelo aspecto coletivo que têm na sua organização, estejam eles vinculados ao espaço urbano e/ do campo.

É possível perceber que a Educação do Campo nasce baseada em uma concepção educacional socialista contra aos ideais capitalistas da época e que cada um desses movimentos sociais tinha uma reivindicação específica, todavia todos expressavam as contradições econômicas e sociais presentes na sociedade brasileira. Portanto, a Educação do Campo aqui

abordada surge deste movimento.

2.1 Histórico da Educação do Campo no Brasil: conceitos, princípios e diretrizes

O conceito de Educação do Campo se originou no cenário brasileiro no início do século XX, com o crescente número de camponeses que saíam do campo em busca de empregos na cidade. Em decorrência desse fato o governo desenvolveu uma educação que atendesse apenas a demanda industrial, em grande expansão na época, criando com isto uma concepção do rural como o lugar de atraso e do urbano como um lugar de progresso.

Assim, ao longo da história da educação brasileira o campo⁴ foi tratado como secundário, pois durante um longo período foi negado a esta população o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Arroyo, Caldart e Molina (2004) reforçam essa ideia quando compartilham da seguinte opinião: a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro.

Em meados dos anos de 1950, iniciou no Brasil um processo de dualismo onde as economias começam a trilhar caminhos distintos, os caminhos percorridos pela indústria e pela agricultura. E é justamente no contexto dessa dicotomia indústria/agricultura que surgiram termos antagônicos como bem afirma Sandroni (1999) ou um setor moderno e o outro “arcaico”, um “avançado” e outro “atrasado” ou um é rural e outro é urbano. Nessa perspectiva, a partir do desenvolvimento das indústrias os governantes passam a ter essa visão dualista, uma para o setor rural, de relativo abandono, e outra para as cidades em via de industrialização, de apoio e preocupação.

Ainda no governo militar, os militares praticamente manteve a mesma concepção e, no final deste governo, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais de construção de usinas hidroelétricas, da concentração de terras nas mãos de latifundiários, dos projetos de colonização da Amazônia, onde o mais bem organizado foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A consolidação do MST ocorreu em 1984 em decorrência da preocupação do mesmo em saber o que fazer com as crianças assentadas e como garanti-las uma educação de acordo com a realidade do assentamento. A partir dessa preocupação iniciam as primeiras discussões a respeito de uma Educação do Campo. Que para (CALDART, 2008, p. 71):

A educação do campo nasceu como mobilização/ pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reformas agrária com as lutas e resistências de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade.

Nesse contexto, Leite (1999), Arroyo, Caldart e Molina (2004) asseguram que no final do século XX o Brasil assistiu a instigante presença dos sujeitos do campo no cenário político e cultural do País, como também a inserção deles nos movimentos sociais do campo. Tais sujeitos se mostraram diferentes exigindo respeito. Denunciaram nesse ínterim o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais, lutando por uma escola do campo que não seja apenas uma extensão da escola urbana e, sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos.

Nesse sentido o MST atuou e participou permanentemente na construção do seu projeto pedagógico, destacando uma Educação Popular. No Brasil a Educação Popular surgiu a partir dos anos de 1950 através das práticas de Educação de Jovens e Adultos, intitulada Educação de Base, iniciado através das experiências de Paulo Freire e de sua Educação Libertadora do sujeito oprimido.

Historicamente, a educação brasileira tem privilegiado a formação da elite. Por isso, o tratamento da Educação do Campo é reivindicado pelos movimentos sociais como público de direito, respeitando a população do campo. Mas, para Arroyo (2011), os Estados e municípios ainda insistem em tratar como Educação Rural, por isso é necessária uma redefinição profunda, ou seja, Política da Educação do Campo.

Então, quer seja NO e DO campo, as políticas públicas são necessárias no sentido de assegurar o acesso universal à educação. Pois segundo Caldart (2005, p.25-26): NO significa que o “[...] povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem direito a uma participação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

2.1.1 Educação do campo e sua relação com a Educação popular

Novamente apresentamos ações do MST, por ser este movimento o que melhor e mais atualmente fomenta o processo de Educação do Campo estruturando deste a base conceitual desta educação. O MST atuou e participou permanentemente na construção do seu projeto

pedagógico, destacando uma Educação popular. No Brasil a Educação popular surgiu a partir dos anos de 1950 através das práticas de Educação de Jovens e Adultos, intitulada Educação de Base, iniciando-se das experiências de Paulo Freire e de sua educação libertadora do sujeito oprimido.

Compreende-se a Educação Popular como uma concepção de educação baseada na pedagogia libertadora visando superar a condição do oprimido. Possui a intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo dos sujeitos. O termo popular se define de acordo com o dicionário brasileiro como sendo algo do povo, para o povo, que atende às necessidades do povo. Na concepção Freiriana o termo popular se conceitua oprimido, aquele que vive sem condições elementares para o exercício de sua cidadania, excluído da posse e uso dos bens materiais produzidos pelo sistema econômico atual.

Como se observa a Educação Popular se constitui das lutas concretas em busca de transformação das classes de exclusão, opressão e carências, que caracterizam o cotidiano dos povos oprimidos.

Na concepção de Brandão o que leva a marginalização dos oprimidos, das classes subalternas da sociedade desigual é a grande separação entre o conhecimento erudito e o popular. Pois segundo ele:

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular (BRANDÃO, 1986, p. 26).

Para ele é nesse sentido que surge a Educação popular podendo ser definida como uma teoria de conhecimento pautada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação intercalado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado pela busca humana de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. Nessa mesma linha de raciocínio Freire enfatiza que somente o oprimido se libertando, podem libertar os opressores:

[...] o oprimido, libertando-se, liberta o opressor, o não haver, como antes sublinhei, declarado que a luta de classes é o motor da história, o reatamento que eu dava ao indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas socioeconômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade, o papel da conscientização que, na Pedagogia do oprimido,

supera, em termos de criticidade, o a ela atribuído em Educação como prática da liberdade (FREIRE, 1992, p.90).

O que pode se observar é que nesse pressuposto de uma educação libertadora somente a classe subalterna pode conduzir esse processo de libertação e construir essa nova sociedade. Pois a classe dominante não poderá conduzir essa transformação. Nessa expectativa a Educação do Campo mantém uma estreita relação com a Educação Popular, tendo em vista que a Educação do Campo se fundamenta nas ideias do educador Paulo Freire, tendo como princípios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais uma identidade popular.

A Educação do Campo refletida a partir dos próprios camponeses simboliza uma proposta contra-hegemonia das classes trabalhadoras que respeitando a diversidade cultural que lhes caracteriza, assume novo caminho construído essencialmente no interior dos próprios movimentos sociais na disputa da formação dos sujeitos do campo. Desse modo, esse paradigma de educação, que os movimentos sociais populares do campo têm reivindicado e discutido para a população do campo, contém a teoria freiriana manifestada na Educação Popular por intermédio do compromisso com uma prática educativa libertadora.

No entanto, a ligação dos momentos históricos com a educação e os aspectos legais intensifica que as mudanças em nenhum momento mostrou-se primordial pela formação cidadão das classes populares, sempre foi à lógica do mercado que motivou tais mudanças e os trabalhadores estavam no meio como mais um elemento para o sucesso dos empreendimentos capitalistas.

Portanto, a Educação do Campo apresenta na sua história um caminho percorrido de lutas, reivindicações e, principalmente, participação coletiva dos movimentos sociais. Esse entendimento levar-nos a perceber que sua atuação não pode desvincular-se desses princípios. Compreende-la como direito dos povos do campo inspira-nos a tarefa de comprometermo-nos também nesse sentido.

2.2 Considerações acerca das classes multisseriadas

As escolas multisseriadas foram organizadas em uma sala única, na qual reúnem alunos pertencentes a várias séries e sob a regência de um único professor. E tem sido uma realidade muito comum aos espaços rurais brasileiros. Elas atendiam tanto à população periférica quanto à rural, porém, hoje se concentram na zona rural, notadamente norte e nordeste. Ao instituir o

verbete *Escolas Multisseriadas*, no Dicionário Interativo da Educação Brasileira, definiram e afirmaram que:

[...] as classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar. (MENEZES E SANTOS, 2002, p.2)

53

Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados “inaptos” para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por “vingança” e perseguição “política”. Antunes-Rocha e Hage (2010). Na maioria das vezes, estes professores não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriamento. Uma realidade que ainda se agrava pela ausência ou pela “timidez” das políticas públicas destinadas para este contexto. Segundo Piza e Sena, (2001, p.13):

[...] as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural de qualquer instituição não existe na história. A sua permanência ou desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI.

As classes multisseriadas, representam uma luta política e pedagógica relevante para as populações que atende, na medida em que “as escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo” (HAGE, 2006 p. 4).

Estas escolas, ainda hoje, são as responsáveis pela iniciação escolar de grande contingentes de brasileiros. A ausência delas contribuiria de forma alarmante para os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional. Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, contribuindo no combate ao analfabetismo.

2.3 Conceitos, princípios e bases legais sobre o projeto político pedagógico

Diante dos desafios que ora se apresentam no interior das escolas faz-se necessário um planejamento mais sistematizado de ações com o intuito de definir metas e métodos para alcançá-los. Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) configura-se em um instrumento teórico-metodológico que possibilita a superação dos inúmeros desafios do cotidiano escolar.

Este é composto de uma proposta flexível, participativa e em constante aperfeiçoamento. Concretiza-se a partir de um espaço aberto ao diálogo proposto aos diversos segmentos existentes no interior e exterior do espaço escolar, proporcionando a interação dos sujeitos envolvidos neste processo: gestor, equipe pedagógica, professores, alunos, pais, funcionários e demais comunitários, em um processo de ensino compartilhado e em consonância com as reais necessidades da escola.

O Projeto político pedagógico sempre foi objeto de pesquisa de professores, pesquisadores e instituições de ensino nos níveis nacional, estadual e municipal com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. A escola deve expor sua visão, realização e avaliação de projetos educacionais, pois precisa organizar seu trabalho docente de acordo com os alunos. Nessa perspectiva, é imprescindível que ela assuma suas próprias responsabilidades e não espere que a esfera administrativa superior tome essa iniciativa, mas que lhe dê as condições necessárias para a execução da ação. Portanto, é importante fortalecer a relação entre a escola e o sistema de ensino (VEIGA, 2008).

O caminho que desejamos a todos é o de oferecer a comunidade atendida na escola sempre o que há de “melhor” no que diz respeito à aquisição da aprendizagem no sentido de levar o aluno para uma condição de vida digna na sociedade em que está inserido, acredita-se que assim deva sair da postura de meros reprodutores do conhecimento.

Dessa forma, envolver a comunidade escolar neste processo de mudança não deixa de ser um grande desafio para os dias de hoje onde nota-se que a família assim como diversos segmentos da própria comunidade escolar distancia-se da responsabilidade de educar. A elaboração deste estudo está pautada principalmente no desejo de participação coletiva. De acordo com Pimenta (1995, p.61) o Projeto Político Pedagógico é o trabalho, a participação e reflexão coletiva. Tal concepção permite uma leitura da escola não só como reprodutora das relações sociais, mas também, na produção e transformação dessa mesma sociedade.

A educação deve ser considerada como processo para o desenvolvimento humano

integral, instrumento gerado das transformações sociais. É base para a aquisição da autonomia, fonte de visão prospectiva, fator de progresso econômico, político e social. Para tanto, este processo deve desenvolver a criatividade, o espírito crítico, a capacidade de analisar e sintetizar, o autoconhecimento, a socialização, a autonomia e a responsabilidade. Desta forma, é possível a formação de um homem com aptidões e atitudes para colocar-se a serviço do bem comum, possuir espírito solidário, sentir o gosto pelo saber, dispor-se a conhecer-se, a desenvolver a capacidade afetiva, possuir visão inovadora (MORAES, 2013).

Libâneo(2006) relata sobre a proposta de autonomia escolar proposta pelas Diretrizes Educacionais e Lei Básica (nº). 9.394 / 1996 enfatizou o objetivo de descentralização e democratização do ensino escolar e do poder de decisão organizacional. Por meio do PPP, a equipe escolar pode ser solidariamente responsável pelo sucesso dos alunos e seu investimento na cidadania fundamental, além de contribuir para o sucesso de toda a instituição.

Portanto, segundo Veiga (2008), ele enfatizou que a construção do PPP está vinculada aos meios de formação humana para seguir um caminho participativo e sólido, visando construir escolas melhores para todos. A escola é uma organização dinâmica com significado social geral e seu PPP também precisa manter a vitalidade e a vitalidade para orientar o desenvolvimento da escola.

Estabelecer um PPP é uma tarefa que exige seriedade, pesquisa, reflexão, diálogo e participação. Como todos sabemos, as escolas enfrentam muitas dificuldades, e a construção coletiva também envolve atritos / conflitos, afinal cada um é único e traz sua própria história, mas as pessoas pensam que a maior conquista ocorre nas diferenças (FERRARI,2011).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cumprimento desta pesquisa objetivou analisar os reflexos e contribuições do Projeto Político Pedagógico na Educação do Campo, com vista a diagnosticar a valorização da identidade dos alunos enquanto sujeito do campo e sua relação com a concepção de Educação do campo.

Diante dessas evidencias, conclui-se que o Projeto Político Pedagógico para o Campo, deve ser voltado para a articulação da comunidade escolar, porém é preciso que as condições para que tudo aconteça precisam ser criadas para favorecer uma organização, cujo clima seja

compromisso de todos.

Desse modo entendemos que a Educação para as escolas do campo devem ser pensadas também a partir dos processos sociais que se insere no mundo do campo, devendo com isso considerar a política agrícola, política de saúde e política de educação, voltadas as suas especificidades e principalmente levar em consideração os conhecimentos desses povos, constituindo ponto de partida, o Projeto Político Pedagógico.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico é preciso ser pensado e elaborado pelos gestores, juntamente com todos profissionais da educação e a comunidade escolar, assim a participação de todos os atores é muito importante para abertura da escola para além de seus muros, onde provavelmente existem muitos problemas a serem enfrentados.

56

REFERÊNCIAS

AMIN, Samir; HOUTART, François (Orgs.). **Mundialização das resistências**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARROS, Oscar Ferreira. Classes Multisseriadas em Escola Rural-Ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**. N° 1, Belém: CCSE- UEPA, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo**, Curitiba: SEED-PR, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação.** [Tese]. Piracicaba: UNIMEP, 2011.

FENG, Lee Yun. **Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico.** Araraquara, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. *In*: ARROYO, M.G.; FERNANDES, B.M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Vozes: São Paulo, 2004.

FERRARI, Greicimara Vogti. **A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar.** *In*: Perspectiva. 35(132): 159-170. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, 1992. 8ª edição. Editora Paz e Terra.

HAGE, Salomão. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação nacional.** *In*: Anais da 29ª reunião anual da ANPED. Caxambu - MG, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MENEZES, Ebenezer Takano de; SANTOS, Thais Helena dos. **“Classes multisseriadas”** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. (2002) Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br>. Acesso em 09 de novembro de 2020.

MORAES, Elis Regina de Freitas. **Projeto Político Pedagógico.** Aracajú: Colégio Purificação, 2013.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografia Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de Alfabetizando Amazônidas.** Belém: EDUEPA, 2008.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.



III SEDIC

III Seminário de Educação na Diversidade do Campo



PIMENTA, Selma Garrido Oliveira. **Estágio na Formação dos Professores: Unidade entre Teoria e Prática?** *In: Cadernos de Pesquisas*. 94: 58-73. São Paulo, 1995.

PIZA, Fernando Ferreira; SENA, Lilian Barbosa, PMG 3 **Escola Ativa. Salto para o Futuro**. Disponível em www.tvebrasil.com.br/saltoparaofuturo/boletim 2001. Consulta em 23/10/2020

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**, São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTOS, Christiane Soní Costa da Cunha. **Gestão da escola pública: desafio para a consolidação de uma educação democrática e participativa**. [Artigo]. Três Rios, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 24^o ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Ana Cristina Zanna Cathcart¹¹

Nathália Schemberger Fortunato¹²

Adão Aparecido Molina¹³

59

Resumo: Esta pesquisa objetiva analisar os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica e seus reflexos na Educação do Campo visando a compreender os avanços e os retrocessos desta modalidade de ensino no contexto das políticas educacionais do Brasil. Foi a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, que países de todo o mundo iniciaram uma formação voltada para a população camponesa. Os caminhos sinuosos, marcados por lutas e resistências dessa população, culminaram em grandes conquistas no âmbito legislativo, alcançando o Brasil no ano de 1996, por meio da LBD nº 9394/94, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Porém, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 (BRASIL, 2017), foram adotadas medidas voltadas para uma formação cujo intuito é atender às demandas do mercado. Essas medidas alcançaram todas as etapas e modalidades da educação, inclusive a Educação do Campo. Diante desta situação, este estudo conta com a trajetória de conquistas e mostra a dualidade das leis que tratam sobre a Educação do Campo, e distorcem o discurso de “educação para todos”. Tornam-se urgentes mais discussões sobre esse tema à fim de buscar uma educação camponesa que respeite a sua identidade, e que seja pautada na sua realidade.

Palavras chave: Políticas educacionais. BNCC. Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se insere na área de Políticas Educacionais tendo como objetivo analisar os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica e seus

¹¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *Campus* de Paranavaí e Mestranda do Programa de Pós-graduação: Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar (PIFOR) da UNESPAR *Campus* de Paranavaí. E-mail: anacristinacathcart@hotmail.com.

¹² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *Campus* de Paranavaí; Tecnóloga em Processos Gerenciais - FACULDADE FATECIE; Pós-graduada em Educação Especial - Faculdade Rhema e Mestranda do Programa de Pós-graduação: Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar (PIFOR) da UNESPAR *Campus* de Paranavaí. E-mail: nathalia_schemberger@hotmail.com.

¹³ Orientador: Professor Doutor. Membro do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) *Campus* de Paranavaí e do Programa de Pós-graduação: Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar (PIFOR) da UNESPAR *Campus* de Paranavaí. E-mail: adaoamolina@gmail.com.

reflexos na Educação do Campo a fim de compreender os avanços e retrocessos desta modalidade de ensino no contexto das políticas educacionais brasileiras.

Primeiramente, é importante destacar que a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada na década de 1990 em Jomtien, na Tailândia, é considerada, segundo Shiroma; Moraes e Evangelista (2002), um marco para as políticas educacionais da época, haja vista que a partir dela, os governos participantes se comprometeram a assegurar uma educação básica a toda a população incluindo, também, os grupos minoritários, mas voltada aos interesses do capital.

Essas mudanças foram implementadas no Brasil e refletiram fortemente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), aprovada em 1996 com o objetivo de organizar o ensino no país. A partir dela temos as primeiras referências quanto à formação voltada para a população camponesa, a qual percorreu caminhos sinuosos, marcados por lutas e resistências, que culminaram em grandes conquistas no âmbito legislativo.

Mas, ao mesmo tempo em que as políticas para a Educação do Campo asseguraram direitos, definiram uma formação voltada para atender às demandas do mercado, o que fica evidente com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 que passou a definir as aprendizagens consideradas “essenciais” para os alunos de todas as etapas e modalidades da educação, incluindo a Educação do Campo (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, considerando que a BNCC é um referencial na educação, e a instituição escolar é uma instância que se insere em um determinado contexto de organização social, a análise se baseará no método materialista histórico-dialético, tendo por pressuposto que a educação está intimamente ligada às relações de produção e de reprodução da vida material humana. Deste modo, esta investigação se define como uma pesquisa qualitativa combinando análises bibliográficas e documentais, sendo que, além do referido documento supracitado, são discutidos, ainda que de forma breve, outros que expressam as políticas propostas pelo Banco Mundial e a UNESCO para a educação e que influenciaram na versão final da BNCC aprovada em 2017.

Além destes documentos apresentamos as principais legislações e decretos brasileiros que organizam a Educação do Campo no país a partir da promulgação da LDB de 1996. Aliadas a esta análise são utilizadas as discussões de alguns autores, que refletem sobre a temática educacional, tanto na perspectiva dos organismos internacionais, como da Educação do Campo,

tais como: Arroyo (2004); Fernandes e Molina (2004); Amorim e Sousa (2019), Queiroz (2011), Duarte (2010), Shiroma; Moraes e Evangelista (2002), dentre outros.

Portanto, os resultados estão organizados em 3 partes: primeiro fizemos uma contextualização quanto aos encaminhamentos políticos e econômicos, exarados a partir da década de 1990, que influenciaram a elaboração das políticas educacionais brasileiras; em seguida apontamos os principais marcos legais da Educação do Campo no Brasil e, por fim, apresentamos uma breve explanação sobre os reflexos da BNCC na formação proposta às populações campesinas.

61

2. ENCAMINHAMENTOS POLÍTICOS E ECONÔMICOS PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DE 1990 E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A década de 1990 é marcada por mudanças no cenário do mercado mundial com a implantação do neoliberalismo, aliadas aos ideais capitalistas de globalização, que passam a conceber a educação como fonte para o desenvolvimento dos países, em especial os mais pobres. Neste sentido, visando minimizar as desigualdades sociais, bem como formar cidadãos pacíficos e capacitá-los para o mundo do trabalho, os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaboraram uma agenda internacional que, por meio de eventos, como por exemplo a Conferência Mundial de Educação Para Todos de 1990, e de documentos que buscaram o consenso educacional no âmbito global.

Nessa perspectiva, a educação passou a ser a responsável por solucionar as mazelas causadas pelo capital, tornando-se a redentora da humanidade, contribuindo para a solução de todos os problemas sociais. Para tanto, a formação humana deveria privilegiar o domínio dos conhecimentos básicos, necessários para a inserção da vida em sociedade, valorizando, assim, o saber-fazer, como atividade prática, a ser empreendida pelo cidadão flexível.

Dentre os principais documentos formulados pelo Banco Mundial neste período destacam-se: “*Prioridades y estrategias para la educación – estudio sectorial del Banco*” (Prioridades e estratégias para a educação – estudo setorial do Banco) publicado em 1995 que reforça a educação enquanto um direito humano, mas somente essencial para o mercado (teoria do capital humano) promovendo o desenvolvimento econômico e sustentável. Também

evidencia que as mulheres e as minorias étnicas devem ter acesso à educação para sair da condição de pobreza. O principal motor do crescimento é a acumulação do capital humano, isto é, de conhecimento. [...] (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 32, tradução nossa).

No caso da UNESCO, um dos primeiros documentos publicados em 1996 para esta finalidade foi o Relatório Delors intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, o qual estabelece os quatro pilares para a Educação no século XXI, que podem ser resumidos na versão do Relatório publicada em 2010 no Brasil, conforme segue:

Aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um novo espírito que [...] conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. [...] Em primeiro lugar, **Aprender a conhecer**. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente [...]. A seguir, **Aprender a fazer**. Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, em numerosos casos [...]. Por último e acima de tudo, **Aprender a ser**, [...]. [...] podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um (DELORS, 2010, p. 13-14, **grifo nosso**).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) evidenciam que o documento prescreve um ensino flexível, que ofereça diversos cursos, bem como possibilite transferências entre as várias modalidades de ensino. As autoras também chamam a atenção para o fato de que o Relatório coloca a Educação Básica como responsável por fornecer as bases das futuras aprendizagens desenvolvendo, assim, competências dos alunos na oralidade, leitura, escrita, resolução de problemas cotidianos possibilitando, o desenvolvimento de atitudes e aptidões.

Porém, é importante destacar que estes pressupostos – chave nos quais se resumem as competências necessárias para o “cidadão do século XXI” –, deixam de lado os conteúdos científicos construídos historicamente pela humanidade, promovendo apenas um aprendizado superficial que permite uma atuação fragmentada do indivíduo na sociedade.

Neste cenário, o Brasil, sendo um país signatário das políticas impostas pelos organismos internacionais, passou a incorporar tais mudanças de forma mais efetiva no Governo Fernando Henrique Cardoso, do ano de 1995 a 2003, que colocou em prática o “Plano

Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” com o objetivo de levar a administração pública a priorizar as demandas sociais básicas. No ano seguinte, em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) que passou a organizar o ensino no país tendo como principal bandeira a educação para todos.

Reforçando os princípios da educação estabelecidos pela Constituição de 1988, a LDB de 1996 compreende a educação enquanto processo de formação do homem organizando-a nas seguintes modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, **Educação Básica do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar e Quilombola.

A referida Lei também prevê, como competência da União, a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação:

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 (BRASIL, 1996).

A importância dessa Base Nacional Comum é novamente tratada no Plano Nacional de Educação, para os anos de 2014 a 2024, que ao estabelecer as metas para a educação no próximo decênio inclui a melhoria da Educação Básica com a “[...] implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 31).

Porém, mesmo estando prevista na legislação brasileira, a elaboração da BNCC se iniciou apenas em 2015 e ocasionou grandes discussões no âmbito acadêmico, no que diz respeito aos conteúdos propostos. Isso porque esta centralização do currículo comprometeria os encaminhamentos democráticos e pedagógicos das instituições escolares, bem como a autonomia docente na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Sua homologação pelo Ministério da Educação (MEC) ocorreu somente no ano de 2017. Assim, visando a estabelecer uma grade mínima de conteúdos para a educação em todo o território nacional, a BNCC orienta-se “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2017, p. 7), a fim de superar a fragmentação das políticas educacionais garantindo uma educação de qualidade a todos.

As mudanças no currículo propostas pela BNCC são voltadas para temáticas contemporâneas, conforme citado nos documentos dos organismos internacionais, baseadas no novo cenário mundial o qual requer:

[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

64

Tudo isso visando a proporcionar uma educação voltada para o mercado e para a reprodução das relações sociais da sociedade capitalista formando cidadãos pacíficos e funcionários eficientes. Porém, acreditamos que a educação escolar deve se basear no trabalho educativo, e este precisa, por sua vez, “[...] diferenciar-se de formas espontâneas de educação [...], também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo” (DUARTE, 2008, p. 37).

Assim, segundo o documento o ensino proporcionado durante a Educação Básica deve ser voltado para aprendizagens essenciais que asseguram o desenvolvimento de competências gerais, nas quais devem ser inter-relacionadas e refletidas no planejamento pedagógico das três etapas da Educação Básica. Logo o referido documento define competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Partindo desses pressupostos a BNCC estabelece 10 (dez) competências para a Educação Básica, das quais, a título de resumo apresentaremos as 5 (cinco) consideradas principais por nós, a seguir:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...]
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias no mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da

cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. **7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideais, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. [...] **10.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Tais competências representam o que os educandos precisam “saber” e “desenvolver” ao longo da vida em sociedade: ser autônomo, viver bem coletivamente, respeitar a diversidade humana bem como o meio ambiente, criar tecnologias e resolver problemas cotidianos. Ou seja, percebe-se uma ação limitada, no caso, o educando conseguirá atuar superficialmente nas questões sociais e locais perdendo a visão do todo.

Costa e Molina (2020), ao discutirem as questões que envolvem a elaboração e a implantação da BNCC na educação pública brasileira afirmam que a concepção que sustenta os pressupostos educacionais da Base está pautada na Pedagogia do Aprender a Aprender para promover no indivíduos as habilidades e as competências voltadas para o Saber Fazer. Além disso, cobra-se da educação que ajude a corrigir os problemas sociais por meio de conteúdos disciplinares.

Nesse sentido, percebe-se o movimento que visa a priorizar práticas pedagógicas voltadas às questões de ordem social, passando a ressignificar a função social da escola, como amenizadora dessas questões. Cobra-se, portanto, da escola que ela ajude a corrigir as divergências sociais por meio de novos conteúdos disciplinares. Ao enfatizar os problemas sociais e assistenciais, recorrendo às questões de caráter subjetivo, a instituição escolar, ciente de que está inserida nesse contexto e que faz parte dessa realidade, assume para si uma ampla responsabilidade de amenizar os problemas sociais. Todavia, na maioria das vezes, são problemas muito complexos que ela não conseguirá resolver, tais como: questões familiares, realidade socioeconômica, violência e tantos outros (COSTA; MOLINA, 2020, p. 485).

Assim, a aprendizagem dos conteúdos científicos e culturais fica em segundo plano, pois, conforme destaca Duarte (2010), a pedagogia das competências caminha para o “aprender fazendo” e a resolução de decompondo o “aprender a aprender” em uma listagem de habilidades e competências que se tornam objeto da avaliação no lugar da aprendizagem de conteúdos. O autor continua destacando que há uma ausência na diferenciação entre senso comum e

conhecimento científico tendo como consequência a legitimação do conhecimento superficial e pragmático do cotidiano que por sua vez é alienado aos interesses capitalistas.

3. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A homologação da Constituição Federal de 1988, aliada ao processo de redemocratização do Brasil, possibilitou novos debates em torno dos direitos sociais inerentes à população campesina. Também é importante destacar que a partir da publicação da Declaração Mundial de Educação Para Todos, em 1990, resultado da Conferência Mundial de Educação Para Todos, os governos participantes, entre eles o Brasil, se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos abarcando também a educação inclusiva e grupos minoritários da sociedade.

Essas concepções, por sua vez, conforme destacado anteriormente, influenciaram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a qual reconheceu a diversidade e a singularidade do campo, conforme estabelecido em seu Artigo 28:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: **I.** conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; **II.** organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; **III.** adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Nota-se, portanto, avanços educacionais e culturais referentes à educação no meio rural. Porém, de acordo com Munarin (2008) a “certidão de nascimento” da Educação do Campo, foi “emitida” em 1997 com a publicação de um manifesto dos educadores e educadoras da reforma agrária à população brasileira elaborado no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA. Também no ano seguinte (1998) foi realizada a I Conferência Nacional denominada “Por Uma Educação Básica do Campo”, que discutiu o tema Educação no Campo como uma proposta contrária às raízes da Educação Rural.

Ainda no ano de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Gabinete do Ministro configurando-se como uma grande conquista para os trabalhadores da Reforma Agrária.

Em 2001, o referido Programa passou a integrar o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), expressando o “[...] compromisso entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores/as rurais, governos estaduais e municipais, considerando a diversidade dos atores sociais envolvidos no processo de luta por terra e educação no país (BRASIL, 2020).

Finalmente, no ano de 2002 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com o objetivo de adequar o projeto institucional das escolas dessas espacialidades em todas etapas e modalidades, conforme estabelece o parágrafo único do Art. 2º:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

O referido documento também assegura a universalização do acesso à Educação Básica para toda a população levando em conta a “[...] importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos [...] (BRASIL, 2002, p. 1).

Outro marco importante foi a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que oficializou a adoção da terminologia Educação do Campo, estabelecendo diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à Educação Básica do Campo. Também define em seu Art. 1º o público e as etapas a qual esta modalidade compreende:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Já no ano de 2010 temos a homologação do Decreto N° 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo como princípios:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; **II** - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo [...]; **III** - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; **IV** - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, [...]; e **V** - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

68

Este Programa, por sua vez, se tornou fundamental para o desenvolvendo da Educação do Campo no país, sendo responsável desde a sua criação, segundo Caldas (2020), pela formação de cerca de 9 (nove) mil alunos no ensino médio e 5.347 (cinco mil trezentos e quarenta e sete) no ensino superior em convênio com universidades públicas.

Destarte, as discussões feitas até o momento permitem inferir que ao longo dos anos a Educação do Campo ganhou espaço nas políticas educacionais brasileiras. Foi reconhecida enquanto uma formação diferenciada que considera o contexto social, bem como as subjetividades das populações camponesas. Tal afirmação também é compartilhada por Castaman, Vieira e Radke (2018), que definem a Educação do Campo como uma prática social que está intimamente ligada aos demais processos sociais, os quais se constituem na dinâmica social, capaz de produzir, reproduzir, bem como transformar a sociedade.

Simultaneamente a estes avanços as políticas educacionais voltadas para a implementação dos princípios neoliberais no Brasil, os quais pregam uma formação de cidadãos pacíficos que se encaixem nas demandas do mercado de trabalho, caminham a passos largos, principalmente com a aprovação da BNCC, que transita na contramão das legislações, que salvaguardaram por muito tempo o direito à educação para as populações camponesas.

4. EMBATES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

No decorrer da história dos povos campestres, foram travadas diversas lutas, por meio de movimentos sociais, em especial o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), a fim de que direitos fossem conquistados visando à garantia de uma educação capaz de respeitar as especificidades da população do campo. Essa educação deveria promover a emancipação humana por meio da transmissão dos conhecimentos culturais para o pleno exercício da cidadania.

Na prática, a Educação do Campo tem como objetivo (ou deveria ter) a função de promover a cultura campestre, ou seja, suas particularidades relacionadas ao trato com a terra, a agroecologia e a sustentabilidade. Essas são as características fundamentais para a garantia da dignidade das populações campestres e de suas conquistas históricas. Neste sentido, segundo Arroyo (1999), o reconhecimento do campo como um espaço vivo continua sendo importante no processo de promoção da consciência e da valorização da cultura campestre. Além de ser uma forma de resistência à cultura urbana, norteadas pelos “ditames da ordem mundial”, que baseiam o saber escolar no Brasil.

Outro importante papel da Educação do Campo é fomentar reflexões e produzir saberes que auxiliem na desconstrução do imaginário coletivo o qual atribui uma visão hierárquica sobre a cidade e o campo. Porém, é importante destacar que a Educação do Campo compreende a relação campo-cidade como “[...] processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 13).

Por conseguinte, ao buscar-se aquilo que preconiza a LDB de 1996, entende-se que a educação enquanto processo formativo, desenvolve-se por meio das instituições de ensino, da convivência humana, das relações sociais e de trabalho. Não obstante, o ensino proposto à população campestre deve, a partir dos conhecimentos científicos sistematizados nas várias áreas, integrar-se às características específicas do campo, a saber: aspectos culturais, territoriais, trabalhistas etc. Isso promoveria nos educandos a compreensão da sua relação e importância na sociedade como um todo, contribuindo para o exercício pleno da sua cidadania.

Todavia, conforme destaca Arroyo (2004), as políticas educacionais e o ensino em si, são pensados para a cidade, abrangendo o campo apenas em situações atípicas, de como adaptar calendário e flexibilizar conteúdos. Mas, mantem a mesma finalidade, qual seja: habilitar as crianças para as experiências modernas, tanto da produção como do mercado. O que fica mais evidente com a aprovação da BNCC, a qual configura-se como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e **modalidades da Educação Básica**, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2017, p. 7, **grifo nosso**).

70

Ou seja, todas as modalidades da educação estabelecidas por lei, deverão seguir os pressupostos do documento na organização do processo de ensino e aprendizagem, o que fere gravemente os princípios formativos da Educação do Campo. Isto ocorre pois, para desenvolver competências, segundo Perrenoud (2000), é preciso, primeiramente, trabalhar por meio de problemas e projetos bem como propor tarefas complexas e desafios que instiguem os alunos a mobilizarem seus conhecimentos, pressupondo uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o campo.

Desse modo, propõe-se uma padronização do currículo que não contempla o ensino contextualizado do campo. Pois, conforme destaca Amorim e Sousa (2019), a vida cotidiana das populações camponesas é marcada por elementos que os caracterizam: a força de trabalho familiar, a propriedade da terra; a socialização camponesa, os meios de produção; e a jornada de trabalho.

Neste sentido, a Educação do Campo deve contribuir qualitativamente com a emancipação da população camponesa a qual possui particularidades que devem ser respeitadas, pois são frutos de uma longa vivência marcada por lutas e conquistas. Assim, somente compreendendo o campo “[...] como um modo de vida social e resgatando a formação do povo brasileiro, é possível [...] afirmar a identidade dos povos do campo, bem como suas lutas e organizações, podendo, assim, entender e construir as escolas dos povos do campo (QUEIROZ, 2011, p. 43).

Outra importante consideração a se fazer é que as dez competências propostas pela BNCC para a Educação Básica ressaltam a necessidade de desenvolver nos alunos: a consciência socioambiental, o consumo responsável, o respeito ao próximo. Porém, o sistema capitalista vai na contramão desses pressupostos por basear-se na obtenção desregrada de lucros

que, por sua vez, gera as desigualdades sociais e a culpabilização dos indivíduos pelo seu sucesso ou fracasso.

Esse discurso é complementado pelo neoliberalismo que configura-se como um sistema político o qual, segundo Cruz (2011), retoma os princípios liberais, propondo que o Estado seja forte o suficiente para amparar o desenvolvimento do capital, porém mínimo no que diz respeito às políticas sociais, configurando um processo em que as conquistas históricas dos trabalhadores sejam eliminadas ou substituídas por políticas precárias.

É nesta mesma linha de precarização das políticas voltadas aos grupos minoritários, que o atual governo brasileiro vem atuando ao homologar, no dia 20 de fevereiro de 2020, o Decreto nº 20.252, que reorganiza a estrutura do INCRA e enfraquece programas essenciais para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas. Essa reestruturação extingue a Coordenação responsável pela Educação do Campo e inviabiliza a continuidade do PRONERA. Tal medida, segundo Caldas (2020), configura-se como mais um ataque do Governo Bolsonaro aos movimentos populares e aos trabalhadores do campo, fato este que não é recente no Brasil considerando que a política pública voltada para melhorias de vida no campo vem sendo sucateada. Este sucateamento, por sua vez, tem o claro objetivo de atender às demandas capitalistas de homogeneização da formação humana para inserção do indivíduo na dinâmica do mercado.

71

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as discussões feitas é possível constatar que a partir da década de 1990 houve a disseminação do discurso em prol da Educação Básica enquanto preparatória e essencial para a inserção do indivíduo – em especial das camadas mais pobres – no mercado de trabalho. Deste modo, o Banco Mundial e a UNESCO passaram a disseminar documentos que incentivam reformas nos Sistemas Educacionais, a fim de que os países signatários reorganizassem os seus currículos escolares, visando a desenvolver nos alunos as habilidades e as competências necessárias ao “cidadão do século XIX”: saber ler e escrever minimamente para resolver problemas cotidianos e viver pacificamente.

No caso do Brasil, este é signatário das políticas citadas, o que fica mais evidente com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual apresenta mais fortemente a

ideia de educação enquanto preparatória para o desenvolvimento de competências que levarão o indivíduo a assumir uma determinada função no mundo do trabalho. Nesse sentido, a formação proposta para a educação das populações camponesas está atrelada às intencionalidades do sistema educacional brasileiro e, paulatinamente, transformarão as escolas em fábricas de qualificação da força de trabalho, desconsiderando, assim, todas as características e as particularidades dessa população.

Nota-se, assim, que o discurso de “educação para todos” vem transvestido da concepção de formação que atenda aos interesses do capital. De certa forma, abriu possibilidades para que os grupos minoritários, como é o caso dos povos camponeses, alcançassem o seu reconhecimento nas legislações, as quais asseguram, em teoria, o direito a uma formação que respeite suas características socioculturais. Mas atualmente, com os ataques cada vez mais latentes do capitalismo, os avanços alcançados vêm sendo perdidos, e essa população fica, aos poucos, marginalizada.

Destarte, torna-se urgente a realização de uma discussão permanente, contando com a participação dos povos do campo visando à elaboração de políticas públicas, que não tratem o campo de forma isolada. Políticas que o tratem como parte de um projeto de sociedade, a qual se constitui por meio da diversidade de conhecimentos, de culturas e de costumes, e que por lei tem direito a uma educação que respeite a sua identidade. Portanto, temas como a terra, o trabalho, cidadania, sustentabilidade são essenciais para a construção de uma proposta de formação que seja vinculada à vida e à realidade da população camponesa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Alberto Filho Coelho de; SOUSA, Raimunda Aurea Dias de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação no/do Campo. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.32, p.129-143/2019. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/1694/1117>. Acesso em: 01 nov. 2020.

ARROYO, Miguel G.; Bernardo Mançano Fernandes. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. IN: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 65 – 86.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación.** Washington: Word Bank, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Brasília, DF: Mec, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 out.2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 24 out.2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 24 out.2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília. DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 3. versão revisada, definitiva. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).** Brasília, D.F: Mec. 2020. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/programas-e-acoes-categoria/96-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera.html>. Acesso em: 24 de out. 2020.

CALDAS, Ana Carolina. Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo. **Jornal Brasil de fato**, Curitiba-PR, 28 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo>. Acesso em: 25 out.2020.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A.; RADKE, C. L. O contexto atual da educação do campo: o que dizem as pesquisas realizadas. **Criar Educação**, Criciúma, Brasil, n.01, v. 7, jan/jul 2018. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/3557>. Acesso em: 09 out.2020.

COSTA, Raquel da; MOLINA, Adão Aparecido. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**, v.14. n.29, p. 477-497, Maio/Ago./2020.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Revista Educar**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 22, p. 51-75, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>

_arttext&pid=S0104-40602003000200003&lng=pt&nrm=iso> ISSN 0104-4060 >. Acesso em: 09 out.2020.

DELORS, J. (org.) **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Brasília, DF, MEC: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 02 nov. 2020.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.M; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, M. C.; JEZUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: NEAD, 2004, p. 53-89.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. 2008. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31^a, 2008. **Anais...** Caxambu – MG, 2008, p. 01-17. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed: 2000.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, Presidente Prudente – SP, nº. 18, ano 14, pg. 37-46, jan-jun./2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1347/0>. Acesso m: 01.nov. 2020.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMOCRACIA EM DEBATES: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA DO E NO CAMPO MADRE CRISTINA MIRASSOL D'OESTE-MT

Cristiane Gonçalves Ribeiro¹⁴

75

Resumo: A escola Madre Cristina localiza-se no Assentamento Roseli Nunes que surgiu a partir de um processo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. No Assentamento, a escola prioriza e valoriza os sujeitos do campo e suas especificidades como uma escola do no campo, com garantias de acesso ao conhecimento e ao direito à escolarização para os sujeitos em constante formação e que esses sujeitos do campo formulem alternativas de um projeto político, atribuindo a escola do campo à contribuição no processo mais amplo de transformação social para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana neste campo. Buscar-se-á contextos que durante esses últimos anos de retrocesso que sentimos na escola e trazer isso para a sala de aula é o que se propôs no artigo para compreender e identificar como se dá a democracia no nosso país a partir de leituras teóricas e práticas do cotidiano desses estudantes do ensino médio da escola estadual madre Cristina.

Palavras chave: Educação do/no Campo; Democracia; Geografia.

1. INTRODUÇÃO

O Assentamento “Roseli Nunes” ocupa uma área de 10.611,00 hectares e surgiu a partir de um processo de materialização da luta pela terra, pautada dentro dos princípios do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A escola Madre Cristina localiza-se no Assentamento Roseli Nunes. Foi possível construir uma escola que tivesse o caráter e o conceito de uma escola do campo, através de lutas do movimento social o MST essa que priorizasse e valorizasse os sujeitos do campo e respeitasse suas especificidades como a escola do e no campo escola Madre Cristina.

Para a educação do campo vêm sendo estudadas propostas e discussões realizadas em conferências com educadores e educadoras da reforma agrária em conjunto com o movimento

¹⁴ Professora licenciada e Mestre em Geografia pela UNEMAT. E-MAIL: cristianegribeiro@outlook.com.br.

dos trabalhadores rurais sem-terra (MST). Contrapondo a denominação de Educação rural, a Educação do campo teve seu marco a I Conferência Nacional por Educação do Campo no ano de 1998, em Luziânia, estado de Goiás. Molina (2008). Ressalta a concepção de escola do campo a ser tratada como um enraizamento no processo histórico da luta da classe trabalhadora tendo essas o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo, um projeto de formação e que esses sujeitos do campo formulem alternativas de um projeto político, atribuindo a escola do campo à contribuição no processo mais amplo de transformação social para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação neste território de lutas e conquistas.

76

Este artigo tem por base a perspectiva crítico-dialética, pois a mesma, segundo Gil (2008, p. 14) “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc”. E, mais, a perspectiva dialética possibilita a compreensão do “homem como um ser histórico que, ao estabelecer relações com o mundo, cria contradições e gera conflitos nas relações que se tornam a base da organização de sua vida social” (DINIZ, 2008, p. 03).

Entretanto, o artigo teve como objetivo geral compreender e identificar a formação e as diversas manifestações da democracia no nosso país com os estudantes do ensino médio da escola estadual Madre Cristina, partindo de uma discussão nacional acerca da democracia esses estudantes perceberam a colaboração de cada um nesse meio nacional, através do voto, da participação em políticas públicas e de leis que colaboravam com seus bem estar no seus territórios de vivência. Os sujeitos do meu trabalho foram os estudantes do ensino médio da escola estadual do campo madre Cristina estão entre 15 a 17 anos somando um total de 44 jovens.

Através de aulas práticas e teóricas acerca do tema democracia, nas quais estudamos e debatemos inúmeras formas de sua representação, nas aulas de Geografia e Sociologia ministradas pela pesquisadora, buscou-se o suporte para levantamento de dados para compor a presente análise.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento do artigo envolverão, de início, revisão bibliográfica para construção do embasamento teórico sobre o tema democracia, utilizando como base o livro didático “Sociologia Para o século XXI”,

de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa, mais especificamente o capítulo 14: “O ESTADO SOU EU.” ESTADO E DEMOCRACIA.

Neste percalço, os seguintes subtemas foram trabalhados: Estado Governo e políticas públicas; Direita, Centro e Esquerda; e, por fim, afinal o que é mesmo a democracia. Além disso, vimos juntos o filme recomendado pelos autores do livro: *O que é isso companheiro?* com direção de Bruno Barreto (1997). Após essas etapas buscou-se contextualizar e discutir o tema em questão e repassar em sala de aula com reflexões críticas e debates em grupo e individual.

A terceira etapa foi a elaboração e aplicação dos trabalhos individuais para a apresentação e elaboração final do painel no seminário da “Semana da Pátria na Escola”, na qual cada estudante respondeu o seguinte questionamento: *Brasil democrático como você vê ou quer esse país?* Algumas respostas foram selecionadas, representando diferentes opiniões de mais de um dos estudantes, para fazer uma análise do artigo.

Como educadora desse campo, busquei a contextos do livro didáticos e de meus conhecimentos que trouxessem dados de retrocesso políticos dos últimos anos a partir do golpe da presidenta Dilma Rousseff, e como isto tudo foi negado em perdas de direitos na nossa própria escola, no nosso território. Trazer isso para a sala de aula é uma obrigação de uma educadora militante, sendo assim destaca-se a uma educação voltada para a criticidade dos estudantes no que propõe o referido artigo.

2. COMPREENSÕES TEÓRICAS DE EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

A pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani e por ele chamada, inicialmente, de Revolucionária, sugere uma prática pedagógica que parta da realidade social concreta e leve os estudantes a compreenderem as diversas dimensões ou relações, que os conteúdos ensinados têm com suas vidas, objetivando ações na comunidade, reforçando valores e contribuindo para a cidadania. A compreensão de Paulo Freire (1996, p.153) nos aborda que:

[...] testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. [...]. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como

inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Neste contexto trago a Educação Popular descrita por Souza(2007) que é centrada na libertação e humanização.

[...] pedagogia que se caracteriza como uma teoria da formação humana do ser humano. Isso supõe uma teoria da transformação da sociedade (reinvenção da emancipação humana), portanto, uma teoria da ação coletiva que se especifica ao interagir com os fenômenos educativos, transformando-os e sendo re-elaborada (SOUZA, 2007, p. 183).

78

Partir de uma educação do e no campo trazemos como bagagem uma educação emancipadora de concepções livres e democráticas. Neste contexto Caldart (2012, p.258) destaca que: “A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese”, a “consciência de mudança” que seu nome expressão que podemos observar na seguinte citação que segue:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002,2012 p. 257)

E, nesta incessante interação do homem com o meio e entre os outros homens de sua convivência, através do trabalho, que este vai refletindo sobre suas ações e elaborando novos conhecimentos, que lhe permite novas transformações sociais.

Dessa forma o conhecimento é assimilado e, portanto, uma metodologia educacional de aprendizagem que queira ser realmente transformadora deverá ser aquela que leva em conta estes fatores. (SAVIANI, 1991).

No contexto escolar, a prática e a teoria denominada por Paulo Freire de práxis inicia a abordagem de um assunto com teoria após uma ação, que difere da pedagogia tradicional que é a simples apresentação do conteúdo a ser estudado. Nesse momento da aula se questiona o conhecimento prévio dos estudantes a respeito do tema a ser tratado.

Dessa forma, o conteúdo passa a ter sentido para cada um na medida em que vão se dando conta dos momentos em que o tema acontece na rotina do mundo vivido, através do

noticiário, ou que faz parte do cotidiano de cada um, no seu sítio, bairro, campo ou na cidade. Tendo a escola pública como lócus de investigação elegemos, junto ao foco de estudo, categorias que favorecem as transformações sociais, interagindo com os fenômenos educativos no caso nas aulas de Geografia e Sociologia o tema da democracia.

A prática social inicial é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação aquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala já está presente na prática social, como parte constitutiva dela (GASPARIN, 2005, p.24).

79

Portanto, uma ação didática importante para a construção de conceitos pelos estudantes é a atividade. Segundo Cavalcanti (1998) não se trata de atividade física somente, mas de movimento físico e intelectual, buscando-se no ensino atividades que mobilizem os estudantes para uma atividade, para a solução de um problema, que gere aprendizagem.

3. FALANDO SOBRE DEMOCRACIA

Para descrever um trabalho em sala de aula é importante, inicialmente, contextualizar esse campo e essa escola de trabalho onde estão inseridos esses estudantes do ensino médio.

Pensar e propor a educação do campo e seu verdadeiro significado valorizando os saberes da comunidade, de suas lutas e resistência nos seus territórios para produzir algo diferenciado elaborado por quem vive no campo e pensando por quem está neste campo.

A educação do no campo da qual defendemos e buscamos nesse espaço escolar do assentamento Roseli Nunes nos quais buscamos em Agostini (2012, p.319) que descreve, “os rumos da educação do campo dependem fundamentalmente da luta diuturna travada entre sujeitos que se identificam e se inserem em projetos de sociedade e de educação contrária”

Na história da educação do campo Molina et al, destaca as políticas públicas como relevantes porque, desde o seu surgimento, se configuram como demandas relativas à garantia do direito à educação para os que estão no campo. Vale destacar, que a Educação do Campo teve início com a luta dos Sem Terra para garantir o direito a educação nas áreas de Reforma Agrária, sendo esta norteadas por políticas públicas voltadas para o desenvolvimento local.

De acordo com Caldart (2011) as propostas para o ensino médio onde engloba os jovens teve como objetivo principal.

[...] Desenvolver e consolidar nos jovens uma visão de mundo articulada a valores e identidades que vai assumindo nesta fase da vida. E para que crie uma visão crítica e criativa do mundo é preciso ter uma base de compreensão teórica - prática das ciências que permita entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza, as diferentes dimensões da vida humana. (CALDART, 2011, p.27)

80

Esta perspectiva de prática pedagógica vem ao encontro desses anseios, tendo em vista, também, que estas práticas, de acordo com Machado (2011), o que se encanta é a possibilidade de construção de proposta pedagógica diferenciada da escola do campo que significa algo inovador no momento em que procura reafirmar a ideia de que educação é mais do que escola, mais do que instrução. A qualidade educacional na perspectiva dos sujeitos do campo é uma meta, para a qual o campo é o lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o a biodiversidade, e de relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental.

Conceitos de desenvolvimento e atividade no ensino de Geografia Histórico-Crítica é a construção do conhecimento, na interação entre o sujeito (estudantes) e o objeto (conhecimento) mediada pela ação do/da educador/a e sua didática, colocando ambos em constante movimento. Segundo Cavalcanti (1998, p. 145)

Não se trata apenas de propiciar oportunidades para que os alunos fiquem em atividade física (...), mas sua importância é maior pela possibilidade de se transformarem pela internalização e pela linguagem, em atividades internas, intelectuais de pensamento. O que o ensino promove é a atividade como forma de interação do homem (aluno) com o mundo dos objetos (saber escolar), que provoca desenvolvimento intelectual. Trata-se, assim, de buscar no ensino atividades que propiciem o desenvolvimento dos instrumentos cognitivos nos alunos.

A partir desse contexto destacamos sobre o conceito de Democracia no âmbito da sociologia. Para tanto, vale destacar que o significado da palavra vem do grego “demo” + “kratos”, que significa “povo” + “governo”. Ou seja, por definição este é um princípio ou sistema social e político que apoia o indivíduo enquanto pessoa humana. Assim, aspectos como

posição social, etnia e ideologia não interferem no direito da pessoa de participar dos assuntos da comunidade.

Com base nos conteúdos vistos na metodologia utilizada em sala de aula com os estudantes do ensino médio e com o objetivo de recolher através de suas compreensões dados e esses foram utilizados posteriormente para a análise e escrita do artigo que segue, partimos da seguinte pergunta: **Brasil democrático como você vê ou quer esse país?** Ao analisar as escritas dos estudantes e as concepções desses jovens alguns descrevem as seguintes frases:

81

1- Retrato de um país com pessoas felizes o que o Brasil oferece para o povo brasileiro, felicidade, queremos uma terra adorada: pátria livre venceremos, pátria livre venceremos, pátria livre venceremos...

2- Um país democrático, seria um país onde escutassem a população, que houvesse mais igualdade, mais companheirismo como os cidadãos e valorizassem mais a cultura...

3- Um significado de democracia seria quando os povos se juntam para vencer a fome a guerra e tudo mais...

4- Um país democrático só que uma democracia que digamos que não existe a maioria dos brasileiros só tem voz nas eleições... o país democrático que quero é que ele realmente seja 100% democrático, pagamos impostos temos direitos, precisamos acordar e reivindicar deverá ser uma ação de todos, como a música disse “uma andorinha sozinha voando não faz verão”.

5- Um país com muito amor, paz, união e fé. um país com menos violência, pois há muitas pessoas cometendo suicídio....

Na busca dessa interpretação por parte dos estudantes vemos nas cinco primeiras respostas que a democracia seria um país de pessoas livres e felizes, porém esses países tem violências, mortes, falta de direitos, injustiças sociais destacam que a democracia deveriam valorizar as culturas e lugares e que diante de tudo isso também a democracia leva a luta ao embate por políticas públicas favoreçam esses contextos, ditas por eles e um país de amor, paz e fé. Pois como afirma Saviani (1991) “é o ponto culminante do processo educativo, na prática social”, corroborando com Saviani (1991), Gasparin (2005) destaca que a partir dessa lógica de escola ensino aprendizagem os docentes deva buscar novas metodologias para os estudantes visto que:

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme, etc. Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, (GASPARIN, 2005, p.144).

No tocante a formação e transformação da educação segundo Freire (1996, p.78) “uma educação para a transformação, é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”.

Corroborando com Freire(1996), Caldart (2011) afirma que a Educação do Campo é maior que a escola e abrange todo um conjunto de relações sociais e os variados espaços formativos que estão nas comunidades e movimentos sociais. Sendo assim, a escola possui um importante papel a desempenhar na Educação do Campo que engloba compreender o tipo de pessoa que ela precisa ajudar a formar e como contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vem constituindo o campo hoje.

Nesta perspectiva trago outros escritos e relatos feitos pelos estudantes no que trazem a resposta da pergunta: **Brasil democrático como você vê ou quer esse país?**

6-Quero um país melhor, com mais igualdades e direito de escolha, nós que formamos a nossa nação...

7-Quero um país sem violência sem morte sem queimadas na nossa região e nas nossas florestas...

8-Quero um país melhor, porque o nosso mundo está ruim...

9-um país com diversidade, com organização, com uma presidência que saiba fazer com que o país ande certo, que ocorra uma questão acessível, para que o país seja mais organizado, com saúde estudo seja melhor para todos....

Visualizamos aqui também nesse contexto com relação as respostas as indignações descritas pelos estudantes acima, no qual tem a perspectiva de um país melhor para se viver, com igualdades de direitos, sem violências, na busca da preservação ambiental e da saúde dos seus, um país visto que traz uma cultura capitalista de meritocracia e que está longe a partir dos embates democráticos de conseguir essas pequenas migalhas de igualdade e respeito entre seus povos, principalmente partindo do governo federal que não respeita, indígenas, quilombolas as nossas florestas e principalmente sem-terra os assentados, vivemos à deriva na resistência

10-Eu quero um país com menos corrupção, menos desigualdades sociais, tendo em vista a melhoria na condição de vida do cidadão garantindo mais vagas de emprego.

11-Um país que quando elegemos um candidato, eles não olhem apenas para as pessoas da classe média, que eles olhem para as classes trabalhadoras....

12-Ao meu ver um país democrático, é um país que o seu sistema político permite que os cidadãos tenham voz ativa no meio político, de forma que as opiniões levantadas sejam ouvidas e levadas em consideração...

83

Segundo dois estudantes do terceiro ano médio no debate em suas falas dizem com repúdio aos cortes de verbas que vem sendo sentidos pela própria escola no seu curso curricular e pedagógico pois os mesmos fazem parte do EMIEP Curso Técnico Profissionalizante em Agroecologia, oferta-se o curso do Ensino Médio Integrado que é uma preparação não só de cursar um ensino médio regular mas que vem ao encontro da escola do campo, com teorias que visam a complementar e adicionar aos estudantes diversas disciplinas, como projetos e instalações agroecológicas; sistema de produção agroflorestal; uso e manejo de recursos hídricos; uso e manejo sustentável do solo; agropecuária de base ecológica e produtos alternativos utilizáveis na produção; cooperação e agroindústria familiar; mecanização na agricultura familiar; cooperação e agroindústria familiar; planejamento e administração nas unidades de produção agroecológica; produção na sócio economia solidária; projetos e instalações agroecológicas; dentre outros ,que estão sendo ameaçados pelo atual governo federal.(RIBEIRO,2019) . Verifica se o repúdio ao retrocesso governamental vejamos nas descrições elaboradas por esses:

13- Democracia, uma palavra difícil de ser pronunciada, isso porque, no Brasil de hoje em dia a opinião de um cidadão não está sendo respondida...diante desse contexto o Brasil que quero ver e ter, é um país ao qual os direitos do cidadão de bens sejam respeitados e reivindicados, um lugar com mais oportunidades de recursos estudantis, ter maior investimento do governo na saúde menor índice de criminalidade , melhoramento das escolas estaduais e a valorização do pequeno produtor, um lugar onde os governantes se preocupem com o bem estar e satisfação dos cidadãos.

14-Para se ter um país que eu quero, deve-se fazer uma mudança geral nesse novo governo principalmente começando pelo presidente (...)que está afundando o nosso país. Acredito eu que todos os brasileiros querem mais igualdade, sem um exercer força sobre o outro ser humano. Considero esse país uma grande vergonha, tanta riqueza e ao mesmo tempo afundamos com a linha da pobreza.

Aqui, trago a autora Pompeu (2005) que nos revela a compreensão de que o bom desenvolvimento dos direitos sociais está sob a responsabilidade dos cidadãos e de que o poder público tem sido pouco público ao permanecer nas mãos de grupos que o dominam, favorecendo o interesse de uma minoria. Para contemplar essa referência, a autora faz a seguinte observação:

A ignorância é uma forma atual de escravidão. É uma doença que cega, paralisa [...]. O analfabetismo e a falta de instrução educacional e profissional mantêm as castas sociais, aumentam o fosso da má distribuição de renda, preservando ricos e proletários, suseranos e servos, poderosos e humildes [...] O direito à educação é pedra angular da formação e capacitação do povo (POMPEU, 2005, p.17).

84

Buscam nos resultados de avaliações dessas ações novas formas de evidenciar o objetivo pretendido. São fatos que nos remetem à compreensão de Azevedo (2004, p.5), o qual apresenta:

[...] a política pública em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, o que significa ter presentes às estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação.[...] Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e, por isso, guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. [...] que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.

Portanto para a compreensão de que os direitos sociais está sob a responsabilidade e nas mãos de cada um de nós e que vai depender de nossas ações como estudantes, pesquisadores, camponeses, trabalhadores homens e mulheres sem diferenças de gênero, raça, etnia de que o poder público nas três esferas judiciária, legislativa e executivo estarão a serviço dos seus interesses pessoais deixando de lado a democracia, as nossas leis, favorecendo o interesse de uma minoria, sendo assim, cabe aqui destacar Paulo Freire(1996) que traz a palavra *ESPERANÇAR* “ é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir!”.

Neste contexto o painel com o retrato das respostas dos estudantes denominado através de uma frase do nosso hino nacional que diz: Verás que um filho teu não foge à luta, buscará chamar atenção de toda a comunidade escolar a pensar nas nossas tomadas de decisão e que

essas decisões fazem toda a diferença mesmo que no contexto nacional, é aqui no chão da escola, do assentamento do sítio que sentiremos os múltiplas escolhas.

Figura 01: Pannel “Verás que um filho teu não foge à luta”

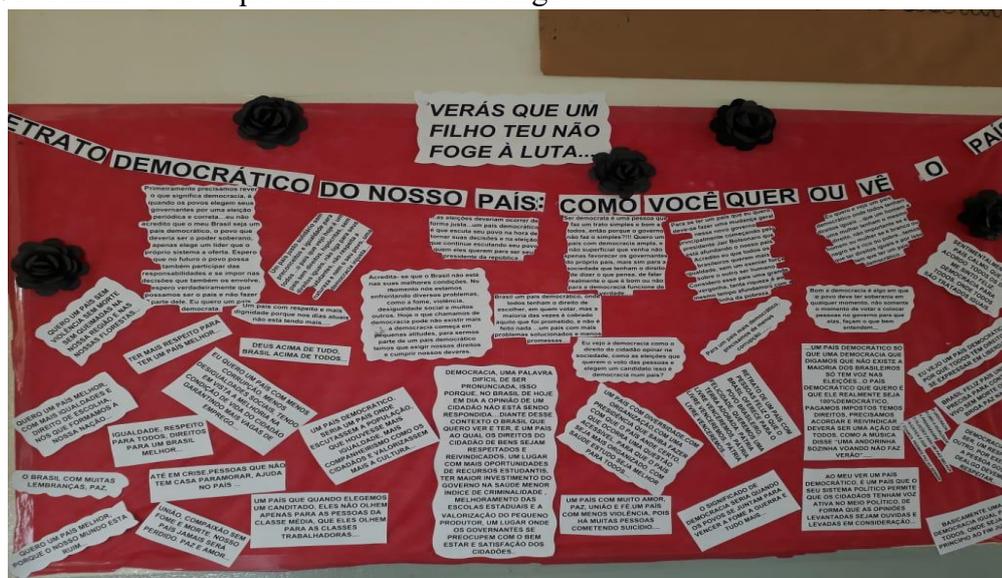


Foto: Cristiane Gonçalves Ribeiro (2019).

Vejo que o importante, e não menos difícil, é incorporar a Pedagogia Histórico-Crítica por superação da antiga forma de ensinar, aproveitando os pontos positivos e descartando os demais. A faixa etária em que se encontram os estudantes do Ensino Médio os predispõe à atividade intelectuais. Assim, sempre que possível, é desejável a inclusão de atividades que ao reforçarem os conceitos trabalhados, permitam a desconstrução, de discursos alienadores. Os estudantes oriundos do campo apresentam-se mais concentrados e facilmente se adaptam à dinâmica da escola, o que facilita seu aprendizado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da atividade evidencia-se a importância de uma metodologia dialógica, com objetivos de nortear o trabalho e a metodologia a ser utilizada.

Constata-se, a necessidade de se conhecer as expectativas e perspectivas desses estudantes, sendo importante em momentos específicos de ensino e aprendizagem.

Os estudantes do campo trazem uma bagagem vivenciada de lutas e conquistas de seus pais e de muitos deles vem isso como estímulo de vitórias para todas as situações, em especial uma questão complexa que envolve a estrutura social, que vai trazer a observância deles com relação a pequenas atitudes através de um voto, do qual se tem consequências, e finalmente, destaca-se o crescimento pessoal e profissional adquirido e a certeza da imensa responsabilidade social que é a educação o ensino e a aprendizagem.

Foi muito mais tranquilo trabalhar com o tema com as turmas do ensino médio do no campo da escola madre Cristina, assentamento Roseli Nunes do município de Mirassol D'Oeste a qual proporcionou um ambiente favorável para o desenvolvimento das atividades planejadas, pois os estudantes do ensino médio foram e estudantes calmo e demonstraram a todo momento através dos debates e escrita um interesse na conteúdo proposto.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Adriana . **Educação do campo**: Contradições e perspectivas. 2012
Link: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em :10/12/2019 (PDF).

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção polemicas do nosso tempo).

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. Organização: Roseli Salete Caldart: textos Andréa Rosana Fetzner...et al. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia** – práticas e textualizações no cotidiano. Campinas: Papyrus, 1998.

DINIZ, Debora. **Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios**. 2008, vol.13, n.2, pp.417-426.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). Pesquisa Participante. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense:1996, p.34-41.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do Campo. **Educação do Campo**: formação e desenvolvimento comunitário/ PIESES, UNEMAT, PROEC-UNEMAT. – Cáceres [MT]: Editora Unemat, 2011. 38 p. (Série: Sociedade Solidária, Caderno Pedagógico I).

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Direito à educação**: controle social e exigibilidade judicial. Rio de Janeiro: ABC Editora, 2005.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky – **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 8. ed - Petrópolis: Vozes, 1991.

RIBEIRO. Cristiane Gonçalves. **Vozes da juventude**: práticas e aprendizados de jovens no processo socioespacial de recriação camponesa no assentamento Roseli Nunes em Mirassol d'oeste- MT. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso do Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração “Dinâmica Espacial”, para obtenção do título de Mestre (2019).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação. Curvatura da vara, onze teses sobre educação e política, 25. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica, primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, João Francisco de Souza. **E a educação popular**: Quê? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

EDUCAÇÃO DO CAMPO – PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA MULTICULTURAL

Geandro de Souza Alves dos Santos¹⁵

Elias Canuto Brandão¹⁶

88

Resumo: O presente artigo discute as questões da pluralidade cultural e sua importância no processo de formação do indivíduo no meio campesino por meio da Educação do Campo, modalidade educacional voltada para a formação do homem do campo. O campo é local propício para múltiplas culturas a partir da interação social e da socialização de experiências diversas, através dos processos de luta dos movimentos sociais como elemento de resistência educacional e cultural, contrapondo-se à cultura no meio rural considerada atrasada. A Educação do Campo neste processo é vista como contraponto às perspectivas dos modos de produção capitalista e sua ideologia. Para desenvolver o tema, utilizamos conceitos teóricos do multiculturalismo crítico, vertente teórica que pode ser elemento de abordagem na formação docente, capaz de interpor resistência às imposições da cultura dominante. É um instrumento que pode auxiliar os professores no trabalho pedagógico e na abordagem das diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas junto à sociedade por meio da Educação do Campo, inserindo naquela realidade campesina perspectivas e discussões que possibilitem os sujeitos, alunos, professores e comunidade no desenvolvimento do trabalho de valorização da cultura local, assim como compreender seu papel na sociedade moderna, fortalecendo os laços com suas raízes culturais e históricas, valorizando seu contexto e articulando conceitos e realidade, afim de que o conhecimento favoreça a compreensão e convivência harmônica entre as diferenças. A metodologia adotada é de estudo bibliográfico, com um olhar crítico às culturas neoliberais impostas à sociedade. Destaca-se também as questões inerentes à formação de professores e sua importância para a compreensão do tema e do desenvolvimento do trabalho pedagógico frente ao multiculturalismo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Multiculturalismo. Resistência.

¹⁵ Mestre em *Ensino: Formação Docente Interdisciplinar*, pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR-Campus de Paranavaí-PR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (GESPEDIC-CNPq-UNESPAR). E-mail: geandroalves@hotmail.com.

¹⁶ Doutor em Sociologia; Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí-PR). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Diversidade do Campo (GESPEDIC-CNPq-UNESPAR); Membro da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

As questões de diversidade ou pluralidade cultural intensificadas pelos debates relacionados aos aspectos que caracterizam um povo ou uma determinada cultura em seu aspecto temporal, geográfico e sócio-político, são elementos divergentes, sobretudo nos espaços de articulação do conhecimento, de discussão e das relações de poder, e tratando-se do campo, tecemos um olhar para as escolas que trabalham com a metodologia da Educação do Campo. Tal proposta volta-se principalmente para a formação dos indivíduos que residem no campo: crianças, jovens e adultos, que participam de uma realidade diferente da urbana, de natureza cultural diferenciada, desvalorizada e tida como atrasada em relação a outras (SOUZA, 2008).

Assim, discutiremos questões que abordem a Educação do Campo, além da cultura e diversidade cultural e o papel da escola do campo na formação dos camponeses, como elemento crucial da preservação da identidade. Para a discussão, utilizaremos as teorias do multiculturalismo crítico, com a perspectiva de nortear as implicações conflituosas das questões étnico-culturais, frente a contemporaneidade (SILVA; BRANDIN, 2008).

De acordo com Maclaren (2000), o multiculturalismo implica em vertentes que diferenciam o modo como os relacionam e o enxergam, tanto como elemento teórico científico, quanto político ideológico. Para ele, existem o multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico ou de resistência. Por outro lado, há discordâncias da posição pós-moderna do multiculturalismo, sobretudo quando se trata dos aspectos objetivos da Educação do Campo, que estão particularmente ligados a ideias e teorias que se aproximam das conjecturas marxistas. Didaticamente, aprofundaremos o multiculturalismo na última parte deste artigo.

Perpassaremos também a questão da formação de professores e do trabalho multicultural nas escolas do campo, voltado para a compreensão das relações entre culturas e da dinâmica em que podem ser inseridas no trabalho docente que, com foco para a questão objetiva da Educação do Campo, precisa estar interligado às questões da liberdade e da resistência.

2. REVELAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para elucidarmos e compreender a proposta de Educação do Campo, faz-se necessário conhecer suas raízes, sobretudo suas características ideológicas, históricas e políticas que iniciam-se na educação rural, qual pressuposto surge das articulações das classes dominantes do meio rural, em tempo, como política compensatória do estado pelo “atraso” no campo (ARROYO, 2004).

Face à proposta, a Educação do Campo toma no enfrentamento de classes erigido pelos movimentos sociais na luta por direitos e por uma reforma agrária que não seja somente calçada nos aspectos econômicos mas, também no desenvolvimento social, na valorização da cultura e no acesso ao conhecimento humano.

A resistência inicia-se pela proposta de ação pedagógica da Educação do Campo, díspares da educação rural, pois uma revela a educação segundo os interesses do estado – educação rural – demarcando a presença do mesmo como política pública alicerçada nos interesses do capital e outra se consolida como contrapondo a este modelo – Educação do Campo – articulada, discutida e desenvolvida pelos movimentos sociais e pela sociedade organizada, nacional e internacional, configurando-se assim uma Educação do Campo. E o que é uma e outra?

Para Souza; Reis (2009), a educação rural caracteriza-se pelo objetivo de ser instrumento de compensação histórica pelo já referido atraso no campo desconsiderando as especificidades e os interesses do mundo do campo. Em outra perspectiva, Ribeiro (2012) concebe a educação rural como instrumento díspare à identidades culturais e interesses econômicos destes povos.

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados (RIBEIRO, 2012, p. 296).

A educação rural desconsidera a ligação do sujeito – o homem – com o meio – a terra – , das necessidades e especificidades, das dificuldades encontradas em termos de escolarização e principalmente, de sua representatividade de identidade. Lemes (2010) é categórica ao afirmar que,

A educação rural foi proposta pelas elites rurais do país, como ação compensatória, tratando os sujeitos do campo como pessoas ignorantes, não entendendo que esses sujeitos não tiveram oportunidade para obter maior conhecimento e o que sabem são experiências adquiridas em sua vivência. Desta maneira como o setor econômico, a educação é organizada e dividida por classes correspondente as suas necessidades e interesses. No modo de produção capitalista a educação não visa atender o bem-estar coletivo, mas, as necessidades de produção/reprodução ampliada do capital (LEMES, 2010, p. 1325-1326).

91

Para Passador (2006, p. 115), na verdade, não existe educação rural, mas, sim, fragmentos da educação escolar urbana introduzida no meio rural. A própria educação escolar é uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e subordina a vida do homem do campo. Políticas e projetos de educação rural capazes de “fixar o homem na terra” são ilusórios, pois trabalhadores rurais abandonam seu trabalho e seu local de vida e moradia porque não há mais condições políticas e econômicas de reprodução familiar.

Já a Educação do Campo parte da necessidade dos sujeitos do campo. Como afirmou Caldart (2008, p. 28).

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto pedagógico. O trabalho forma e produz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, do vínculo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

A concepção de uma Educação do Campo, desenvolvida no campo e para o campo é reafirmada pelos movimentos sociais do campo, conjecturando o enfrentamento e o embate necessários na formatação da proposta, alicerçada sobretudo na valorização das identidades, da cultura camponesa e do conhecimento humano ali desenvolvido, bem como nos ideais de reforma agrária como instrumento de desenvolvimento econômico. E nesta direção, afirma Farias (2014, p. 88)

Compreendemos que a Educação do Campo busca olhar os sujeitos e considerar as diferenças de acúmulos de cada um/a e nisso consiste perceber que o campo necessita de uma educação que seja pensada olhando para suas especificidades e, portanto, o currículo urbano não dá conta de contemplar,

tornando-se incapaz de enxergar esse espaço com suas características e funções específicas, e, nem por isso, menos importante, fazendo dele um apêndice do urbano, como se só existisse produção de conhecimento em um determinado lugar que, neste caso, é na cidade.

Destaca Santos (2016, p. 41) que a Educação do Campo surge atropelando as agendas capitalistas da ONU, Banco Mundial, governo brasileiro,

O que se presencia é uma educação que aparece como elemento urgente nas pautas dos governos, dos movimentos sociais e da sociedade como um todo. É a Educação do Campo que se afirma a partir de ações concretas, na maioria, iniciativas dos movimentos sociais do campo, Universidades e entidades apoiadoras [...].

Observando as afirmações de diferentes autores, constatamos indicarem que uma escola do campo prevaleça de um projeto que galgue o fortalecimento das lutas camponesas e que dentro de suas especificidades resguarde o direito à educação pública de qualidade, do conhecimento humano, do saber científico, teórico e prático, ou seja, o acesso à produção do conhecimento universal humano ao mesmo tempo que, fortaleça as possibilidades de formação para a criticidade e utilização dos saberes.

Uma educação que se identifique com a identidade camponesa, pode ser alcançada a partir de políticas públicas, que não entõem apenas um elemento compensativo, mas sim de direito. Configura-se aí, um dos grandes desafios da Educação do Campo. A manifestação dos direitos, uma proposta inovadora e construída a partir dos olhares dos povos do campo, tal qual expressas na LDB nº 9394/96

Por ser um problema de classes, a oposição entre rural e urbano é uma questão social, que produz a exclusão do homem do campo. O conjunto das ações executadas, com base na racionalização econômica neoliberal, gera, em toda a sua extensão, sérias consequências sociais materializadas nos altos índices de exclusão social. Correntemente, no meio educacional, utiliza-se o termo "exclusão" para definir a prática discriminatória em relação aos portadores de necessidades educativas especiais – deficientes físicos, mentais, cegos, surdos e mudos. O que se pretende aqui é ampliar o sentido da exclusão em educação para categorias culturais e econômicas, como os privados financeiramente do acesso à escola, os povos indígenas, alunos que levam para a escola uma linguagem estigmatizada socialmente e, especificamente, os habitantes da zona rural, que por privação de direitos sociais cada vez mais aguda, têm o seu direito à educação negado (MARTINS, 2009, s/p).

É o trabalho e seus modos próprios de produção que caracterizam estes povos. A maneira como lidam com a terra, com o tempo, com a natureza, são relações que quando compartilhadas em um grupo social, ou seja, quando inferidas na coletividade dão forma a identidade camponesa. São culturas diferentes somando-se à interação social e à produção sobre a terra.

É possível dizer que historicamente a educação camponesa fora tratada também como elemento desnecessário ao progresso dos povos do campo e suas necessidades, uma vez que estes estão intrinsecamente ligados ao trabalho braçal, por vezes sem o uso de tecnologias. Talvez, esta visão econômica preconceituosa tenha fomentado a premissa de que a cultura campesina esteja alienada ao progresso e, portanto, não passiva de credibilidade por parte daqueles que a tem como tal.

A Educação do Campo está relacionada às suas características sociais inseridas em seu conceito pedagógico e em seus objetivos, ligados aos seus aspectos de origem, às lutas e resistências dos povos camponeses e sua visão de mundo. A este respeito, revela-nos Molina (2006, p. 11) que,

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

Como afirma Molina, a Educação do Campo originou-se no processo de luta dos movimentos sociais e entendendo os espaços de Educação do Campo, como espaços de desenvolvimento de resistências culturais, conjecturamos que o multiculturalismo crítico ou de resistência, seja uma perspectiva que melhor norteia nossas argumentações. Assim, estamos tratando de um modelo de educação que permita a reflexão sobre esta abordagem em seu contexto, no caso, o reconhecimento das características multiculturais da Educação do Campo.

Destacamos que a escola do campo, concebida e imposta pelo poder constituído, o poder público, concebe uma estratégia de desenvolvimento e compensação pelo atraso no meio rural prejudicial a toda sociedade. Esta é uma perspectiva meramente de política governamental, sem nenhuma conexão com as referências ideológicas que advêm das concepções formuladas nos e

pelos movimentos sociais ligados ao mundo camponês, sejam do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sejam indígenas, quilombolas, entre outros. Os movimentos sociais do campo tem absoluta convicção de que é possível, ao fornecer educação de qualidade aos moradores das áreas camponesas, permitirem que vivam e permaneçam no campo, contribuindo com produção de qualidade e com o mínimo de agrotóxicos possível, quando não totalmente orgânico. Concomitante à produção está a educação, e nesta direção, o art. 28 da Lei nº 9.394/96 – LDB, evidencia que,

94

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ao visualizarmos a LDB, observamos haver consonância com a vida cultural, o que possibilita as multiculturas inseridas na educação, como acontece em escolas do campo em assentamentos, indicando que a escola, em concomitância com sua função social, tem estado engajada na valorização cultural local, no respeito às diferenças culturais, sociais, étnicas, regionais e de gênero, bem como do engajamento social, ou seja, pluralidade, culturas – multiculturalismo, como já documentavam os PCNs em 1997, período em que se inicia a Educação do Campo pelos movimentos sociais do campo:

O tema Pluralidade Cultural propõe que sejam revistas e transformadas práticas arraigadas, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos acerca das gentes do Brasil, suas histórias, trajetórias em território nacional, valores e vidas. O trabalho volta-se para a eliminação de causas de sofrimento, de constrangimento e, no limite, de exclusão social da criança e do adolescente. Além disso, o tema traz oportunidades pedagogicamente muito interessantes, motivadoras, que entrelaçam escola, comunidade local e sociedade: ampliando questões do cotidiano para o âmbito cosmopolita e vice-versa, colocando-se assim, simultaneamente, como objetivo e como meio do processo educacional (BRASIL, 1997, p. 39).

De acordo com Nascimento (2002), as características inerentes às escolas do campo, seus pressupostos e objetivos, partem da leitura de que a escola do campo é um espaço de

resistência cultural e de valorização da identidade do homem do campo. Tal resistência, porém não está ligada a uma perspectiva que se posiciona contrária ao desenvolvimento, mas sim à autonomia de produção e do rompimento com uma ideologia dominante contrária à vida comunitária e aos interesses locais, em detrimento do que espera os detentores do capital mundial, do agronegócio e da agroindústria. E neste sentido, o Parágrafo Único da Resolução CNE/CEB, 1, de 03 de abril de 2002 (MEC, 2002, art. 2º, § Único), diz que,

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

Quando os autores se atém à história da educação dos povos do campo no Brasil, constataam que as ações implementadas foram de compensação pelos atrasos devido a falta de presença do estado neste meio. Nesta vertente, Gaffo e Hoeller (2013), evidenciam que a cultura camponesa no Brasil sempre foi considerada como retrógrada em suas expressões frente à sociedade capitalista, o que é ruim para o Estado brasileiro.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, vê-se o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, onde camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório a sua condição de inferioridade [...] (GAFFO; HOELLER, 2013, p. 38).

Neste sentido, a escola do campo, em contraposição ao modelo de educação rural proposto pelo estado, requer ser um espaço de enriquecimento e de compartilhamento cultural onde os aspectos da multiplicidade, do respeito e da junção de perspectivas multiculturais estejam elencados em sua trajetória enquanto espaço do conhecimento.

Estudos e práticas indicam ser preciso que a escola do campo exerça através da abordagem cultural, o rompimento com as amarras impostas pelo modelo capitalista constituído, pois os pressupostos deste nem sempre estão ligados aos interesses e objetivos

desta, ou seja, à formação do homem do campo enquanto indivíduo de cultura própria e ligada às suas causas e perspectivas. Como nos afirma Munarin:

Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas (MUNARIN, 2011, p. 7).

96

A Educação do Campo forma e é formada pelos sujeitos que habitam no campo. É a soma das multiculturas. Sua coerção está implícita nas questões do mundo do trabalho e são fruto das reivindicações históricas interpostas pelos movimentos sociais do campo e desses povos. Estas reivindicações conjecturam os aspectos da territorialidade e das práticas coletivas que caracterizam as comunidades camponesas e sua identidade social, perpassada no conceito de formação humana e de produção de conhecimento (BATISTA, 2007).

3. O MULTICULTURALISMO CRÍTICO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O multiculturalismo, é uma vertente teórica primeiramente difundida nos Estados Unidos e em países capitalistas, e ganha força enquanto movimento que visa romper com as questões históricas que representam a negação às culturas múltiplas. Segundo Pereira, *et all* (2013) não existe uma única definição para o termo multiculturalismo, pois a demanda se daria desde as perspectivas liberais, folclóricas e críticas que dependem do modelo de sociedade em que se organizam.

Sua égide está ligada às questões das etnias e outras formas de organização política, cultural, educacional e social, que não seriam objeto de discussão em todos os modelos de sociedade ou micro-sociedades, como por exemplo, as comunidades rurais brasileiras, onde se encontram as maiorias das escolas do campo que sofrem com o descaso dos governos dos municípios, estados e federação.

As teorias do multiculturalismo, sobretudo aquelas que se apoiam no pensamento de Maclaren, não ensejam o embate entre culturas, mas a possibilidade de convivência entre estas, como modelo de sociedade que respeita e dialoga, utilizando as diferenças para o progresso e

desenvolvimento dos entes, como forma de inclusão e valorização dos aspectos gerais que formam as comunidades.

De acordo com Silva (1999), uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e que valorize as diferenças sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais como meio de contribuição à sociedade humana, só será possível a partir do momento em que o currículo das escolas se torne multicultural.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem somente ser representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação. Sendo assim, essas narrativas representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como referência, a de outros são desvalorizadas e proscritas. Dessa maneira, fixam noções particulares sobre gênero, etnia, classe e assim por diante (FERREIRA apud SILVA, 2012, p. 3).

Embora a posição de teoria pós-moderna seja uma das mais aceitas entre os estudiosos do multiculturalismo, este também está presente nas concepções de Marx, e alicerça-se como movimento teórico durante o século XX, com a perspectiva de auxiliar teoricamente no enfrentamento das questões de discriminação, tanto etno-culturais, como econômicas e políticas (SILVA & BRANDIM, 2008). Para Oliveira e Miranda (2004, p. 3),

O multiculturalismo crítico apóia-se em um pós-modernismo de resistência que leva em conta tanto o nível macropolítico da organização estrutural da sociedade, quanto o nível micropolítico. Sob esta perspectiva, estuda o cotidiano ou situa seus objetos de estudo no cotidiano sem perder a conexão com análises macroestruturais. Assim, desencadeia debates sobre e no multiculturalismo sem ocultar as suas conexões com as relações materiais, reintegrando ou desdiferenciando o cultural e o econômico, o simbólico e o material.

Como antecipado, as conjecturas multiculturais e suas implicações, bem como as relações sociais, são questões que tomam novos parâmetros e se frutificam na contemporaneidade, acirrada quando se caracteriza como elemento ligado à globalização. Além do exposto, alicerçada no modelo capitalista, a globalização interliga as relações mundiais em seu aspecto econômico, cultural, social e político. Assim as interações entre os povos ganha

características cada vez mais de proximidade e universalização, ou seja, o intercâmbio de relações dos e entre os povos do campo provoca uma aproximação e uma troca que não se presencia nas relações entre os povos das cidades.

Quando tratamos de troca, principalmente das questões culturais, observamos que esta, nem sempre acontece de forma pacífica, igualitária ou dentro dos mesmos parâmetros. Muitas vezes vem acompanhada de elementos de dominação e embate entre culturas, entre povos dos países pobres e ricos, dominado e dominador, entre aquele que se denomina avançado e o que é denominado de retrógrado. Está em jogo a inserção forçada do indivíduo nos meios de produção ou na sociedade moderna capitalista.

Neste sentido, quando falamos em educação e escola, ressaltamos a questão das práticas educacionais que precisam se voltar à compreensão das realidades locais, em seu aspecto econômico e também cultural (FREIRE, 2001), que a Educação do Campo pratica. Estes temas são abordados nos documentos oficiais através dos temas transversais ao proporem a inclusão curricular de conteúdos embasados na vivência do aluno, aliados às representações do cotidiano, incentivando a valorização como tempo e espaço, mas quando ocorre, é nas escolas do campo que se encontram no campo.

A valorização da própria cultura pode ser dada a partir do entendimento e do conhecimento da pluralidade cultural humana, e o conhecimento e a reflexão sobre as identidades culturais existentes nas escolas podem contribuir para que os professores que atuam nas escolas do campo, lidem com estas questões com conhecimento sobre as diferentes culturas, assim como com as dificuldades do respeito às características culturais alheias, seja ela do camponês e suas ascendências regionais, e com as culturas urbanas.

Neste sentido, McLaren (2000) defende que o multiculturalismo é um instrumento que pode auxiliar os professores no trabalho pedagógico, abordando o reconhecimento das diferenças de classes, de gênero, etnias e concepções do meio social, o que passa também pelo processo de formação de professores, principalmente com relação à criticidade e capacidade de enfrentamento dos paradigmas elencados no processo educativo. Um educador crítico seria neste sentido aquele capaz de observar, entender e agir diante das especificidades de sua função social. “Os educadores críticos devem, em primeiro lugar, reconhecer que a democracia existe em um estado de paradoxo, que ela não tem qualquer visão universal do bem comum” (MCLAREN, 2000, p. 249).

É mister entender que o multiculturalismo não necessariamente significa o choque entre as culturas, mas sim a possibilidade de convivência entre elas, sem o ideário do dominador e do dominado, do evoluído e do retrógrado.

Assim, questionamos: como é possível dirimir e formar conceitos, conhecer o tema, aplicá-lo e transformá-lo em elemento articulador de uma educação mais conexa com o mundo atual, sobretudo capaz de modificar as bases sociais em prol do bem comum, da concepção de direitos iguais, de iguais possibilidades, de aceitação do outro e dos direitos?

O educador, como diz Freire (2001), como um profissional reflexivo que se propõe ao pensamento crítico sobre a prática pedagógica, vê-se diante do desafio contemporâneo: acolher e dar espaço para o desenvolvimento de manifestações multiculturais e, ao mesmo tempo, manter-se fiel aos seus objetivos educacionais imposto pelo sistema capitalista vigente.

99

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado leva-nos a considerar que a escola do campo deve ser um espaço onde, o trabalho pedagógico, acerca dos aspectos dos multiculturalismos, possa e deva ser desenvolvido com a finalidade de inserir naquela realidade escolar, perspectivas e discussões que possibilitem os sujeitos – alunos, professores e comunidade – no desenvolvimento do trabalho de valorização da cultura local campesina, compreender seu papel na sociedade moderna, fortalecendo os laços com suas raízes culturais e históricas, valorizando seu contexto e sua realidade. E de acordo com Arroyo (2004), a escola precisa ser um espaço de busca do conhecimento, cultura e da reflexão de valores e da identidade dos alunos que dela participa, bem como da comunidade que a cerca.

Sendo assim, quando se fala em Educação do Campo, estamos ultrapassando o contexto que trata somente do processo de escolarização do indivíduo, mas também da articulação de todo um espaço de inserção de lutas de construção de valores e do rompimento de barreiras.

Em questão entra também o papel do professor como articulador destas demandas que, em seu processo de formação específica, necessita compreender diferentes abordagens como proposta metodológica de libertação, como afirma Freire (2001), fazendo a diferença no desenvolvimento do conhecimento dos estudantes. Por isto a importância da formação dos professores. De acordo com Canen e Xavier (2011), a educação é um elemento relevante para

o desafio no combate a preconceitos, sejam o preconceito de cunho racial, de gênero, de orientação sexual, de religião ou outros. A educação e o saber trabalhar a pluralidade permite o diálogo entre culturas e por que não dizer – entre os pensamentos dissonantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, Roseli Salete .; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo – Reconstituindo território e a identidade camponesa. In: JESINE. Edineide. **Educação e movimentos sociais**. Campinas, SP. Alínea 2007. p. 169-189.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: **Cadernos Temáticos - Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, V. 16, Nº 48, p. 641-661, dez. 2011. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 ago. 2015.

FARIAS, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no sudoeste do Paraná**. Dissertação de Mestrado. UNESP – Presidente Prudente-SP, 2014.

FERREIRA, Fernanda Nunes. **Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades para o novo milênio**. Pesquisa em pós-graduação. Série educação. V. 4, N. 7, p. 133-142, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GAFFO, Rosemeire Aparecida. HOELLER, Silvana Cássia. **Educação voltada para o campo**. In: FARIAS, Maria Isabel *Et all* (Org). Experienciando a Educação do Campo. Coleção ProJovem – Campo Saberes da Terra. UFPR – Litoral, 2013.

LEMES, Mariana Santos. Educação do/no campo: concepções e conceitos. UFMS. **Anais**. 2010. Disponível em: <http://www.ndh.ufms.br/wp-anais/Anais2010/Aceitos%20em%20ordem%20alfabetica/Mariana%20Santos%20LEMES.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

101

MARTINS, Fernando José. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. **Congresso Internacional Pedagogia Social**, mar. 2009 – Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 18 ago. 2017.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez. 2000.

MEC – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui 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. Acesso em: 19 out. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIN, Antônio. **Educação na reforma agrária**: gênese da Educação do Campo no Brasil. In: Educação do Campo, Identidade em Construção. FETAEMG, 2 ed. 2011. Disponível em: <http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf>. Acesso em 09 ago. 2015.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação e cultura**: as escolas do campo em movimento. Goiânia: Fragmentos de Cultura/UCG-IFITEG, v. 12 nº 3, maio/junho, 2002.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro: N. 25, p. 67. Apr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 16 Ago. 2015.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da Escola de Campo no Paraná.** 1.ed. São Paulo: Annablume, 2006

PEREIRA, Alexandre *et all.* Formação docente e multiculturalismo: um estudo com alunos dos cursos de mestrado e doutorado em educação da UFU. **Revista História e Diversidade.** Vol. 2, n.1, p. 187 – 202, jan/jun. 2013. Disponível em: http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/docs/edicao2013/alexandre_pereira_formacao_docente_e_multiculturalismo.pdf. Acesso em 04 Ago. 2015.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293- 299.

SANTOS, Geandro de Souza Alves dos. **Educação Escolar para os povos do campo no município de Rosana-SP.** 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Elias Canuto Brandão - Paranavaí, 2016.

SILVA, Maria José de Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa.** Ano I, Nº 1, p. 51-66, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <http://www.fit.br/home/link/texto/Multiculturalismo.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400008&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>.

SOUZA, Neli Pereira; REIS, Rosini Mendes. **Educação do Campo e Prática Pedagógica.** 2009. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Geografia e História) - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Univale/Instituto de Estudos Avançadas e Pós-Graduação. Umuarama, 2009.

EDUCAÇÃO DOS POVOS CAMPONESES NO BRASIL: DO RURALISMO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ezilda Franco Pellim¹⁷

Elias Canuto Brandão¹⁸

103

Resumo: Estudar os precedentes das políticas educacionais que antecederam a Educação do Campo, é o objetivo deste artigo. Iniciaremos com o surgimento do Ruralismo Pedagógico, no início do século XX, perpassando as décadas posteriores, ressaltando as investidas nas modificações genéticas de sementes para aumentar a produção no campo, conhecida como “revolução verde” na década de 1970, e por fim o contraponto de tais políticas, a Educação do Campo, das águas e das florestas. O estudo foi bibliográfico e revela que o êxodo rural historicamente ocorrido, incentivado pelo crescente processo de industrialização, desembocou num amplo processo de urbanização, inchaço das cidades e esvaziamento do campo, com consequências sociais, educacionais e econômicas profundas, a exemplo da violência urbana e da marginalidade. O Estudo está fundamentado em diferentes autores e procura contribuir com o conhecimento histórico das ações neoliberais que ocorreram durante a história recente e da reação dos movimentos sociais do campo contra as investidas do capitalismo.

Palavras chave: Ruralismo pedagógico; Revolução verde; Educação do campo.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva estudar a Educação do Campo, no entanto, a título de contextualização, realizamos uma retrospectiva histórica, desde o surgimento do “Ruralismo Pedagógico”, no início do século XX, passando pela década de 1970, quando as indústrias e os latifundiários investiram em pesquisas para modificação genética de sementes, a fim de “modernizar” a produção agrícola – o que chamou-se de “revolução verde”. O estudo é bibliográfico, e visa mostrar que a luta dos sujeitos que vivem no campo, por direitos básicos, é histórica.

¹⁷ Mestre em Ensino. Professora/pedagoga da Educação Básica, da Rede Estadual de Educação no Paraná. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-CNPq). E-mail: ezildafranco@hotmail.com.

¹⁸ Doutor em Sociologia. Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus de Paranavaí-PR). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-CNPq). Membro da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

Perpassaremos pelas mobilizações dos movimentos sociais do campo em defesa de uma educação diferenciada que vem sendo vivenciada no Brasil, em especial nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Educação do Campo, iniciada em 1997, momento em que várias entidades se organizaram em dois grandes eventos: o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, ocorrido em 1997 (I ENERA) e a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, em Luiziana-GO (CONFERÊNCIA, 1998). Estes eventos marcaram o surgimento da Educação do Campo no Brasil, contrapondo-se à educação rural ofertada pelos poderes públicos até então.

As mobilizações sociais no campo e nas cidades, não são por acaso. As últimas décadas no Brasil, têm sido marcadas por uma profunda desigualdade social, o que tem levado a população empobrecida a se organizar e lutar por direitos. Para se ter uma ideia,

No início de 2017, os seis maiores bilionários do País juntos possuíam riqueza equivalente à da metade mais pobre da população. Ao mesmo tempo, iniciamos o ano com mais de 16 milhões de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza. Entre os países para os quais existem dados disponíveis, o Brasil é o que mais concentra renda no 1% mais rico, sustentando o 3º pior índice de Gini na América Latina e Caribe (atrás somente da Colômbia e de Honduras). Segundo o último Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) o Brasil é o 10º país mais desigual do mundo, um ranking de mais de 140 países. Por aqui, a desigualdade é extrema (OXFAM, 2017, p. 21).

Não tem sido diferente em relação à concentração da terra e na exclusão do direito a educação. As investidas históricas dos governos, no Brasil, desde a Colônia, passando pelo Império e atualmente no Brasil República, levaram a um cenário de desigualdade social, que em se tratando do campo, os reflexos se mostram nas escolas fechadas e no desaparecimento das pequenas propriedades que foram incorporadas aos latifúndios.

As famílias que resistem no campo continuam a mercê de políticas governamentais nefastas, e as escolas que eram milhares, tiveram as atividades pedagógicas cessadas. Milhares de agricultores, mesmo sem vender suas terras¹⁹, mudam-se para as cidades, inchando-as,

¹⁹ Milhares de famílias não vendem suas terras, mas, sem créditos para produzir, arrendam-nas para usinas de álcool e açúcar, indústrias de farinha ou laranja, granjas ou latifundiários, mudando-se para as cidades, vivendo em parte com a renda obtida da terra e em parte da venda da força de trabalho. Como em “O biscateiro” disse Santos (1980) de si mesmo: “O biscateiro pode ser um ladrão ou um malandro qualquer, mas como é um tipo que serve para prestar serviços mais baratos e melhores do que os que são feitos por firmas ou empresas estabelecidas, ele ainda é aceito e, de acordo com sua atividade profissional, tem um bom mercado de trabalho” (SANTOS, 1980,

tornando-se exército de reserva, vendendo sua força de trabalho às indústrias e comércios. O campo, que poderia ser uma solução para os problemas sociais, políticos e econômicos, torna-se espaço de especulação da agroindústria e agronegócio, além de especulação financeira e investimento imobiliário.

Em pleno início do século XXI, ano 2020, compreender o cenário atual, impulsiona-nos a uma retrospectiva histórica e elegemos explorar três acontecimentos que entendemos contribuir na compreensão das lutas dos povos do campo, das águas e da floresta, que são: o surgimento do “ruralismo pedagógico” no início do século XX; as investidas nas modificações genéticas de sementes para aumentar a produção no campo e aumentar o lucro, que foi chamado de “revolução verde”; e por fim, a Educação do Campo, das águas e das florestas, contraponto às investidas neoliberais anteriores.

2. O RURALISMO PEDAGÓGICO

De acordo com Nascimento (2009), que tem a mesma linha de sustentação teórica de Ghedini (2013), Soares (BRASIL, 2001) e Ribeiro (2012), a primeira iniciativa de educação rural se deu por volta de 1920, em função do movimento migratório do campo para a cidade, quando criaram o “Ruralismo Pedagógico²⁰”, no intuito de promover a fixação do homem ao meio rural, visando conter o processo migratório em direção às cidades em desenvolvimento, que ocorria mediante a promessa de empregos no setor industrial. A preocupação não era atender aos interesses dos camponeses, mas da classe média latifundiária.

De acordo com Soares (BRASIL, 2001), o incentivo à educação que era voltada para o meio rural também ocorria nas áreas periféricas das cidades, onde se concentrava a população mais pobre, com o intuito de descobrir jovens que tivessem aptidões para o trabalho agrícola e, ao mesmo tempo, disciplinar crianças indigentes, tornando-as aptas ao trabalho na agricultura,

p. 17). Evidencia Santos que o biscateiro faz ou sabe fazer tudo ou quase tudo. É “bombeiro hidráulico, ladrilheiro, marceneiro, pedreiro, vidraceiro, calafate” (IBDEM). Vende a si próprio e sua força de trabalho ao capitalista que se enriquece sem remunerar devidamente o trabalho do trabalhador, explorando-o até que não mais respire e morra.
²⁰ O termo “ruralismo pedagógico” foi utilizado para designar a ação pedagógica destinada aos povos do campo, na década de 1930, com a proposta de adequar a educação rural à realidade do campo a partir de interesses de grupos hegemônicos, baseada nos preceitos da escola nova (SANTOS, 2016).

a fim de retirá-las das grandes cidades. A finalidade não era a educação, mas a ocupação desses jovens, visando, mais tarde, a exploração do trabalho deles nas grandes propriedades agrícolas.

Para Soares, essa investida, além de ter incentivo dos patrões, contribuiu para controle das elites sobre as classes trabalhadoras, tendo em vista duas ameaças: a “quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo” (BRASIL, 2001, p. 5).

Na primeira metade do século XX – 1930/1940 –, afirma Ribeiro (2012) que a tentativa de conter a migração do camponês para a cidade, deu origem ao “Ruralismo Pedagógico” e, este, teve a influência do Movimento dos Pioneiros da Educação, justificando-se pelo fracasso da educação rural, refletido no grande contingente de analfabetos naquele momento.

106

[...] o ‘ruralismo pedagógico’ contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. E, com isso, acompanhava as críticas do escolanovismo dirigidas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o ‘ruralismo pedagógico’, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Apesar da aparente boa intenção, a proposta do “Ruralismo Pedagógico”, como tantas outras, não foi levada a efeito na primeira metade do século XX. As ações e propostas que ocorreram no decorrer do século até a década de 1970, tiveram influência norte-americana com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio de centros e cursos de treinamento, assim como semanas pedagógicas financiadas por agências internacionais, visando incluir as populações rurais nos moldes do desenvolvimento capitalista.

O estudo sobre o período indica que o “Ruralismo Pedagógico” acabou sendo responsável pela construção de prédios públicos na área rural, mas sua intencionalidade não era resolver os problemas sociais e sim contê-los.

Se tomarmos outras dimensões do projeto de desenvolvimento do país, como a educação, por exemplo, é possível perceber que, para os povos que viviam no campo, foi quase inexistente. Da Proclamação da República até o início do período da industrialização, só teremos uma preocupação oficial com a educação dos povos do campo a partir de 1910/1920, quando o país vive um intenso êxodo rural por causa da industrialização (GHEDINI, 2013, p. 100).

O discurso do “Ruralismo Pedagógico” se limitava à visão de escola redentora, intensificando a separação entre o campo e a cidade. O primeiro foi e continua visto como um

lugar retrógrado, sem condições de desenvolvimento, não carecendo da educação formal. O segundo, como lugar promissor, do homem culto, grã-fino, bem vestido. Essa concepção de sociedade e homem estava implícita na proposta do “Ruralismo Pedagógico” visando levar o mínimo de conhecimento aos alunos do campo sob a pretensão de mantê-los no campo. Essas políticas e ações não partiam da realidade dos sujeitos do campo. Na prática, era uma proposta do governo para se apossar e controlar as lutas populares por meio de políticas de Estado.

Vale observar o que aponta Ribeiro (2012) sobre o período, para a necessidade imposta pela burguesia, início do governo Getúlio Vargas, de se incentivar a “reforma agrária” nos países da América Latina a partir da década de 1930.

A iniciativa visava promover o desenvolvimento tecnológico rural. A proposta da burguesia partia do princípio de que o binômio latifúndio/minifúndio não contribuía para a entrada do capitalismo no campo. A burguesia considerava que o latifúndio não investia em maquinários e equipamentos de produção, apenas concentrava a terra. O minifúndio²¹, por sua vez, se baseava na força de trabalho familiar, objetivando apenas a sobrevivência da família, não tendo, portanto, a preocupação com a produção em larga escala e a comercialização dos produtos.

Quando, neste período, a burguesia brasileira falou, ou incentivou a “reforma agrária”, o fez a partir de interesses e pressão dos Estados Unidos para introdução de insumos agrícolas, uso de tecnologias norte-americanas, controle no modo de administração rural e bloqueio de possíveis guerrilhas rurais (RIBEIRO, 2012).

Tais interesses foram tão evidentes, que a concretização dos interesses americanos se deu em carta assinada entre os países latino-americanos, em 1961, em reunião em Punta Del Este. De acordo com Ribeiro, um dos compromissos assumidos pelos países naquela reunião, foi a criação de políticas para a superação do analfabetismo nas áreas rurais em resposta às novas demandas de trabalho imposto pelo modelo de agricultura que se pretendiam desenvolver, controlado pelo Estado. Por isto, o interesse era uma educação rural que limitasse o ensino ao manejo dos insumos, técnicas e instrumentos agrícolas, bem como à forma de se relacionar com o mercado na venda de sua produção e na compra de novos produtos para a constante inovação do trabalho e produção no campo.

²¹ Pequena propriedade rural que se baseia na diversificação de culturas para subsistência familiar. Não visa à obtenção de lucros com a produção. Apenas o excedente é comercializado para o sustento da família.

Para Ribeiro (2012), a introdução do capitalismo na agricultura, incentivada pelos Estados Unidos da América, não produziu os efeitos esperados e, teve um efeito contrário, contribuiu para a formação da consciência dos camponeses brasileiros em relação à sua condição de exploração imposta pelo sistema capitalista. Doravante decorreu uma sequência de organizações e lutas pela terra a partir dos próprios camponeses.

Assim, a partir de 1940, os camponeses passam a se organizar por meio de diferentes movimentos, porém, somente na década de 1950 é que aparecem os primeiros movimentos de lutas organizados: “o Movimento dos Possesiros, a Luta dos Foreiros e as greves dos Boias-frias” (GHEDINI, 2013, p. 103).

Nascimento (2009), parafraseando Fonseca (1985), afirma que, no período entre 1945 a 1964, as políticas agrícolas do Brasil foram influenciadas por interesses comerciais norte-americanos, quando criaram a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), em 1945, e que tempos depois, em 1956, se transformou na Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABAR). A intenção era transformar as pequenas propriedades em empresas rurais e desmobilizar os agricultores.

Afirma Nascimento (2009, p. 182-183) que “A extensão rural busca persuadir os camponeses a usarem a assistência técnica na produção de sua propriedade para que pudesse conseguir um maior índice de produtividade e, como consequência, o bem-estar social”. As práticas evidenciaram que os americanos e a burguesia política brasileira agiram no sentido de conter a organização dos trabalhadores no campo.

Neste ínterim, em 1952, é criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), “oficializada em 1956 na gestão de Juscelino Kubitschek” (BARREIRO, 2013, s/p), e o Serviço Social Rural (SSR) (NASCIMENTO, 2009), sempre com o intuito de conter o êxodo rural e criar a sensação de que o Estado estava protegendo os camponeses. Esses programas e as campanhas visavam a formação de técnicos para atuar nas áreas de educação de base ou alfabetização, prometendo uma suposta melhoria de vida, saúde, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros, oferecendo alternativas para que as famílias permanecessem no campo. Por trás dos programas e campanhas estavam embutidos os métodos para controlar os trabalhadores de qualquer forma de organização ou subversão, durando até 1963. As campanhas e ações dos governos, não foram capazes de impedir que movimentos nas cidades e no campo realizassem lutas pelo direito a educação e a terra como

[...] os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) que tinham ligação profunda com as Ligas Camponesas, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e outras organizações. Essa resistência teve seu auge com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural com a Lei 4.214/63. Esses movimentos foram importantes para o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular (NASCIMENTO, 2009, p. 183).

Conforme afirmou Saviani (2011), ao mesmo tempo em que se ampliava a mobilização popular no campo e nas cidades, a classe empresarial se mobilizava por meio do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), criado em maio de 1959, com o intuito de combater os movimentos sociais, intitulado-os de comunistas²².

No período militar iniciado em 1964, investiram na contenção de movimentos agrários e luta dos agricultores. Visando contê-los, criaram superintendências e institutos: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), em 1959 (OLIVEIRA, s/d); Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (Sudesul), em 1967 (FILHO; ALMEIDA; CARDOSO, s/d); Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda) e o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra), em 1964 (MEDEIROS; ARAÚJO, s/d) e, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em 1970 (MEDEIROS, s/d). Os programas desenvolvidos pelas superintendências ou institutos não atendiam às reivindicações dos camponeses, mas, de forma sutil, continham o êxodo rural.

No contexto do regime militar (31/03/1964 a 15/01/1985), as legislações, projetos e ações não trouxeram nenhuma transformação real, social, política, cultural e educacional para os camponeses.

Toda educação deste período se estruturava com a intencionalidade de servir ao capital, pois, o capitalismo se expandia, tanto na cidade, como no campo e o desestímulo dos camponeses em permanecer no campo se dava a partir da negação do processo educacional, por meio do fechamento de escolas rurais, consumada pela intensa “geada negra” de 1975 que forçou os pequenos produtores a se evadirem do campo, vendendo ou arrendando suas propriedades, dando lugar à “modernização”. De acordo com Panobianco,

Foi no amanhecer de 18 de junho de 1975, [...], que uma das geadas mais intensas do século passado reduziu a zero a área cultivada com café no Estado

²² Para compreender o que seja comunista, “comunismo”, sugerimos a leitura do texto “Capitalismo x comunismo”, disponível em: <http://planetacaos.blogspot.com.br/2007/04/capitalismo-x-comunismo.html>. Sugerimos ainda a leitura complementar de “O manifesto comunista”, de Karl Marx e Friedrich Engels, disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>.

do Paraná. Em escala maior, o próprio Paraná nunca mais foi o mesmo. Aquela manhã fria, aliada a outros fatos ocorridos na mesma época, disparou uma série de transformações econômicas e demográficas que fizeram do Estado o que ele é hoje.

As estatísticas dão uma dimensão grandiosa dos eventos daquele dia. Na safra de 1975, cuja colheita já havia sido encerrada antes da geada, o Paraná havia colhido 10,2 milhões de sacas de café, 48% da produção brasileira. Era o maior centro mundial nessa cultura e tinha uma produtividade superior à média nacional. No ano seguinte, a produção foi de 3,8 mil sacas. Nenhum grão de café chegou a ser exportado e a participação paranaense na produção brasileira caiu para 0,1% (PANOBIANCO, 2010, s/p).

110

A geada consumou os problemas sociais e econômicos, mas as políticas do governo federal militar de “desenvolvimento do Brasil” já sinalizavam um êxodo rural, com fechamento de escolas rurais e concentração de terras nas mãos de latifúndios.

A educação rural era tratada com desdém. De acordo com Arroyo (2005, p. 47), tratavam as escolas rurais como, “[...] a escolinha rural, professor rural [...] a educação rural vista como uma pintura, uma fotografia velha, mofada, da educação urbana”.

Mas o que foi e é a educação rural? Ribeiro (2012, p. 293) deixa claro que a educação rural é uma educação à imagem e semelhança da educação urbana, oferecida “na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas”. Para a autora, a educação rural “permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores”. Alerta Ribeiro que as orientações aos programas para educação e para produção agrícola era proveniente dos Estados Unidos.

No discurso que justificava os programas, definindo as mudanças previstas na educação e na produção agrícola, estas viriam de fora, sob a orientação do país onde elas se encontravam em estado mais avançado, os Estados Unidos – e que, por isso mesmo, enviava agências de fomento para orientar a aplicação daqueles programas (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Tais programas sempre foram repassados às instituições encarregadas de aplicá-los, em forma de “pacotes fechados”, verticalmente (RIBEIRO, 2012), sem que as instituições e, menos ainda os camponeses e suas organizações representativas, pudessem interferir nos conteúdos, objetivos e metodologias.

3. REVOLUÇÃO VERDE

Na década de 1970, os latifundiários brasileiros com apoio do governo federal militar, implantaram a “revolução verde” em várias fazendas. Antes, a “revolução verde” era projeto em países mais desenvolvidos, como os EUA. O que foi a “revolução verde”? Foi um projeto de “desenvolvimento”, visando uma produção agrícola em larga escala, utilizado por fazendeiros, por meio do uso de novas técnicas de manejo do solo, da modificação genética das sementes e uso de insumos industriais, para aumentar a produção nas fazendas, com ênfase à exportação, visando obterem altos lucros, consolidando-se, assim, a dependência do Brasil ao capital estrangeiro.

Os incentivos a este modelo de “desenvolvimento” contribuíram com prejuízos aos pequenos agricultores que já passavam por dificuldades econômicas e falta de apoio do Estado. Os pequenos agricultores enfrentavam dificuldades no acesso a políticas públicas e financiamento bancário, e com os incentivos dos governos federal e estaduais à “revolução verde”, endividaram-se mais ainda junto aos bancos, que para realizar empréstimos, obrigavam-se a hipotecar suas terras, e no decorrer das décadas de 1970 e 1980 começaram a perdê-las.

No Paraná, a implantação da “revolução verde” foi visível nestas décadas. Na época, a lavoura cafeeira, que era a base da agricultura familiar, foi erradicada, em parte devido a grande geadas de 1975, mas em parte como resultado da expansão do projeto de “desenvolvimento” da “revolução verde” com a modificação genética para produção de grãos em alta escala. O resultado foi a perda de pequenas propriedades hipotecadas para os bancos ou venda das terras a baixo custo, provocando o êxodo rural e a transformação das pequenas propriedades em latifúndios.

O norte paranaense com a substituição da lavoura cafeeira na década de 1970 se tornou uma região de grande potencial para a configuração do processo modernizador do campo, pois, o relevo suavemente ondulado e um solo favorecido por nutrientes, se constituíram as condições necessárias para as grandes lavouras de grãos (MAGRINELLI, 2011, p. 9).

A Região Noroeste do Paraná, onde a produção de café era a marca do desenvolvimento, devido a geadas, a ausência de políticas públicas do governo federal e estadual, somada à baixa produtividade pelo enfraquecimento do solo e as sucessivas geadas mais fracas nos anos que se

seguiram a 1975, contribuiu para que a cafeicultura fosse substituída pelas plantações de cana de açúcar, mandioca, pastagens e laranja.

Com o processo de modernização na agricultura alteraram-se as relações de trabalho, ocasionando quedas progressivas do contingente populacional que se ocupava do trabalho no campo. Por ser a cafeicultura a grande mantenedora da população rural, quando esta deixa de ser a cultura principal cedendo espaço para outras em que as máquinas realizam praticamente todo o trabalho, ou que não necessita de grande contingente de mão de obra, como o caso da pastagem, instaura-se um sério problema do êxodo rural (MAGRINELLI, 2011, p. 10).

112

As políticas praticadas pelo governo militar, somada à geada, à concentração das famílias nas cidades, ao desemprego e à concentração da terra em poucas mãos, (NASCIMENTO, 2009), contribuíram para com as mobilizações que se iniciam a partir do final da década de 1970.

4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ainda era o governo militar quando, em 1975, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), com sede em Goiânia-GO, foi criada em defesa dos povos do campo, atuando em todo Brasil, contribuindo com as organizações sociais do campo, entre elas a assessoria às ocupações de terras (BRANDÃO, 2003). Assim, em 1979, devido as condições em que centenas de famílias trabalhadoras rurais viviam nas periferias das cidades no Rio Grande do Sul, se organizaram e realizaram lutas por terra nas fazendas Macali e Brilhante. No ano seguinte, em 1980, centenas de famílias ocupam áreas em Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul (MST, 1986). As ocupações se intensificaram por outros estados brasileiros e continuaram no século XXI.

Em 1982, a CPT organiza dois encontros dos trabalhadores rurais sem terra. Um em Medianeira-PR, e outro em Goiânia-GO. Em 1983, assessora a criação de uma comissão regional provisória dos trabalhadores sem terra e a comissão organiza o 1º Encontro Nacional do MST, em 1984, em Cascavel-PR, onde o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi formalmente constituído (STÉDILE; GORGEN, 1993; BRANDÃO, 2003). O MST se organizou e lutou não apenas em torno do direito a terra, mas também pelo direito a saúde, moradia e educação, com reflexos concretos nas décadas posteriores.

Autores como Arroyo (1999), Gohn (1995), Scherer-Warren (1996), Caldart (1997), Rostoldo (2003) afirmam que, diante do que vinha ocorrendo no campo e nas cidades, 1980 foi a década da consciência social e política, “extremamente rica do ponto de vista das experiências político-sociais” (GOHN, 1995, p. 123), quando as organizações camponesas e urbanas se intensificaram e ganharam identidade própria na luta, mobilização, elaboração e implementação de cursos, seminários, conferências e projetos pedagógicos junto às bases, enriquecidos pelas concepções diversas de desenvolvimento e produção sustentável, agroecológica, sem veneno, com apoio de entidades sindicais e religiosas.

113

O alto número de crianças nas ocupações de terras e nos assentamentos passaram a exigir atenção sobre a educação das crianças, mas os modelos estatais eram decepcionantes, retrógrados, tecnicistas, voltados à formação de força de trabalho para a indústria e o comércio.

A realidade do campo necessitava novas práticas educativas e escolas são organizadas pelo MST, seja como emergenciais ou itinerantes, embriões para futuras escolas municipais e estaduais do Campo nas áreas de assentamentos e ocupações.

O MST tornou-se assim, referência na discussão de uma proposta que ficou conhecida como Educação do Campo, educação esta que contemplava e respeitava os povos do campo enquanto protagonistas na sociedade e não como povo atrasado e apêndice dos interesses do capitalismo. Nesta direção, autores como Arroyo (2005) afirmam ser preciso superar a visão negativa, de ideais liberais e pensar em uma educação do/no campo, voltada ao camponês, distinta daquela que é ofertada nas escolas urbanas e nas persistentes escolas rurais.

E por que é preciso superar a visão negativa do campo? De acordo com Caldart (2012, p. 257), porque a Educação do Campo, diferente da educação oferecida nas escolas rurais, busca analisar e compreender a “realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação”.

Foi neste viés que surgiu a Educação do Campo, resultado do estudo das práticas educativas nas escolas itinerantes – nas ocupações – e nas escolas nos assentamentos. A prática e a realidade vivenciada naquelas escolas foram debatidas em dois grandes eventos. No primeiro Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997 e na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, em Luiziânia-GO (CONFERÊNCIA, 1998), com o apoio e assessoria da CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB. Estes eventos possibilitaram pensar, discutir, aprofundar e sistematizar uma educação

voltada para os povos do campo, que ficou conhecida como Educação do Campo, que se diferencia da educação rural, visto que a Educação do Campo parte das experiências de vida e da realidade sócio, geográfica, econômica e política dos camponeses, enriquecida pela “prática dos movimentos sociais camponeses” e “busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado” (CALDART, 2012, p. 262), atualizando e enriquecendo os conteúdos curriculares das escolas do campo.

Arroyo (1999, p. 11), afirma ser “[...] impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos”, e Ghedini (2007), ressalta que o MST e a CPT, por meio de suas lutas e resistências, foram imprescindíveis para se pensar um projeto de educação que se identificasse com as populações do campo a partir de 1990.

Praticar a Educação do Campo significa não cessar as atividades pedagógicas nas escolas que se encontram no campo. Praticar Educação do Campo significa descobrir os motivos pelos quais milhares de escolas foram fechadas. Educação do Campo é pesquisa, estudo e análise da história por trás da história contada pelos dominadores, reinventando fórmulas pedagógicas para compreender a realidade social, política, econômica e cultural imposta pelo sistema capitalista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a educação instiga compreender as investidas ocorridas historicamente, e neste sentido, investimos em compreender projetos liberais do Estado e das empresas capitalistas que, de forma direta ou indireta, influenciaram a vida ou luta dos trabalhadores do campo desde a primeira metade do século XX.

As ações praticadas eram de caráter compensatório e não de reconhecimento de direitos dos trabalhadores. Por não serem políticas de Estado, os governos trataram e tratam os povos do campo com ações paliativas, e quando disponibilizam recursos, os mesmos são insuficientes, podendo o governo suspendê-los de acordo com os interesses e pressões políticas.

Desta forma, nos atentamos a três momentos da história: o ruralismo pedagógico, a revolução verde e a organização do MST que resultou na criação da Educação do Campo a partir de 1998.

Finalmente, evidenciamos que o que ocorreu e ocorre historicamente contra a educação, junto aos povos do campo, é parte de uma mentalidade e visão capitalista retrógrada, de que a educação para os povos do campo é um desperdício. Entendem que a Educação do Campo não prepara força de trabalho para o mercado, pois têm uma concepção imediatista a respeito do papel da educação. Assim sendo, negam aos sujeitos do campo, o acesso a educação, à medida que cessam as atividades educativas nas localidades rurais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonçalves. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 47-58.

_____. **Por uma educação básica do campo**. (Orgs): KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais (1952-1963)**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. Rev. Bras. Educ. Vol. 18, nº 54, Rio de Janeiro: July/Sept. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300008. Acesso em: 08 out. 2020.

BRANDÃO, Elias Canuto. **História social: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari**. Maringá: Massoni, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Edla de Araújo Lira Soares (Relatora). Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

CALDART, Roseli Salette. **Dicionário da educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Educação em movimento: Formação de educadores e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CONFERÊNCIA. **Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo** – Texto base. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FILHO, Alcides Goularti; ALMEIDA, André Scholl de.; CARDOSO, Marlon Acassio Casagrande. **SUDESUL: Suas concepções de desenvolvimento e suas estratégias no processo de planejamento 1956-1989.** (s/d). Disponível em: http://cdn.fee.tche.br/eeg/6/mesa6/SUDESUL-Suas_Concepcoes_de_Developolvimento_e_Suas_Estrategias_no_Processo_de_Planejamento_1956-1989.pdf. Acesso em: 17 jan. 2018.

GHEDINI, Cecília Maria, Educação do campo, saberes da terra e projetos de vida: produzindo referências “de onde acreditar e refletir”. In: GHEDINI, Cecília Maria; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; HOELLER, Silvana Cássia (Orgs.). **Um processo inovador na educação do campo: alguns olhares.** Matinhos: UFPR Litoral, 2013. p. 93-130.

116

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: A construção da cidadania dos brasileiros.** São Paulo: Loyola, 1995.

MAGRINELLI, Fátima Regina. A dinâmica populacional no noroeste paranaense: O caso do município de Nova Olímpia. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica.** 2008. Curitiba: SEED/PR, 2011. v. 2. (Cadernos PDE). Disponível em: www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 25 jun. 2016.

MEDEIROS, Leonilde Sérvalo. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).** FGV-CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. (s/d). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-colonizacao-e-reforma-agraria-incra>. Acesso em: 17 jan. 2018.

MEDEIROS, Leonilde Sérvalo; ARAÚJO, Brás José. **Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário.** FGV-CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. (s/d). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-nacional-de-desenvolvimento-agrario-inda> e em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/instituto-brasileiro-de-reforma-agraria-ibra>. Acesso em: 17 jan. 2018.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Construindo o caminho.** São Paulo: Salesianas, 1986.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Políticas "Públicas" e Educação do Campo: em busca da cidadania possível?** Travessias (UNIOESTE. Online), v. 7, p. 178-198, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3450>. Acesso em 30 abr. 2016.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **O Brasil de JK – A criação da Sudene.** FGV-CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. (s/d). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/Sudene>. Acesso em: 17 jan. 2018.

OXFAM. **A distância que nos une** – Um retrato das desigualdades brasileiras. Setembro de 2017. Disponível em: https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1596810088relatorio_a_distancia_que_nos_une-1.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

PANOBIANCO, Daniel. **35 anos da geada de 1975** – Entenda o que foi a Geada Negra que dizimou todas as plantações de café do Paraná. Revista Cafeicultura. 2010. Disponível em: <http://revistacafeicultura.com.br/?mat=34022>. Acesso em: 05 fev. 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. **Dicionário da educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ROSTOLDO, Jadir Pessanha. Movimentos populares e sociais: a sociedade brasileira em ação na década de 1980. **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História** – João Pessoa: 2003. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177543_d02a19ab52d2639d1c4d019ea46a7649.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

SANTOS, Abdias José dos. **O biscateiro**: depoimento de um trabalhador. (Apresentação e revisão de Guida Nunes). Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, Geandro de Souza Alves dos. **Educação escolar para os povos do campo no município de Rosana-SP**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino)–Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí, Paranavaí, 2016.

SAVIANI, Demerval. **A história das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHERER-WARREN, I. **Redes de movimentos sociais**. 2 ed., São Paulo: Loyola. 1996.

STÉDILE, João Pedro; GORGEN, Sérgio Antonio (Frei Sérgio). **A luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Scritta, 1993.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DA AGROECOLOGIA

João Claudio Madureira²³

118

Resumo: O presente trabalho procura apresentar reflexões sobre o caráter político e transformador da agroecologia no âmbito da educação profissional do campo. Tendo como referência uma mesma matriz histórico social ancorada na luta pela terra, apresentamos um conjunto de concepções e referencial teórico que destacam o potencial contra hegemônico da educação profissional do campo e da agroecologia, com base em um projeto sócio-político que considera o universo camponês e reconhece no campo um espaço de vida digna que requer políticas específicas e próprias para seus sujeitos.

Palavras chave: Educação Profissional; Educação do Campo; Agroecologia.

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo e a Agroecologia são temas de grande relevância na atualidade, dado à necessidade urgente de se enfrentar o crescente processo de degradação ambiental e o aprofundamento da pobreza e da desigualdade (JACOBI, 2003).

Tornar real e efetiva a sustentabilidade ambiental e social exige novos padrões de desenvolvimento, novas tecnologias, novos valores e a garantia de oportunidades iguais a todos/as. Significa valorizar a cultura, a ciência e a educação.

O objetivo do presente trabalho é contribuir na perspectiva acima por meio da apresentação de referencial teórico e inferências que considerem a Educação do Campo e a Agroecologia como instrumentos capazes de auxiliar na superação das desigualdades e da exclusão e na promoção de um modelo de desenvolvimento com justiça social em nosso país.

A luta pela Educação do Campo não pode estar descolada da questão agrária e, portanto, da luta pela Reforma Agrária. Estamos falando da disputa de projetos para o campo, onde a

²³ Professor EBTT da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Especialista em Direito Educacional pela Faculdade ITECNE. Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas pela FLACSO Brasil. Diretor-Geral do IFPR Campus Campo Largo. E-mail: joao.madureira@ifpr.edu.br.

questão agrária está diretamente associada ao domínio do agronegócio sobre o modelo brasileiro. Como assinala Molina et al.,

[...] a Agroecologia, na perspectiva da Educação do Campo, está organicamente vinculada à problemática agrária contemporânea. Essa é a totalidade maior que as contém: tanto a Agroecologia quanto a Educação do Campo não podem ser verdadeiramente compreendidas em separado da questão agrária no Brasil, que, por sua vez, não é determinada somente pelos interesses nacionais (MOLINA et al, 2014, p. 256).

119

Os princípios da Educação do Campo e da Agroecologia guardam correspondência a uma mesma matriz histórica social constituída por áreas do conhecimento que têm em comum a luta pela terra; o enfrentamento do agronegócio; o protagonismo dos movimentos sociais; e outra concepção de educação, de desenvolvimento, de campo e de sociedade (SILVA; MIRANDA, 2015).

Compreendemos a natureza da educação profissional enquanto campo em disputa, na dualidade (entre projetos voltados ao capital e projetos emancipatórios) e nos obstáculos a serem superados na consecução de políticas públicas, cuja concepção hegemônica, predominante por mais de um século, sempre desconsiderou os interesses da classe trabalhadora do campo.

Caldart (2008) assevera que o conceito de Educação do Campo também está em disputa, salientando que este conceito tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. A autora destaca questões de grande importância para a discussão conceitual da Educação do Campo. A primeira referente à exigência que se pense/trabalhe sempre na tríade campo/política pública/educação. A segunda questão salienta a especificidade da Educação do Campo, ou seja, a própria discussão “do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos” (CALDART, 2008, p. 73). Por fim, ressalta três momentos que constituem o movimento da Educação do Campo: i) o da negatividade enquanto denúncia/resistência ao conjunto de adjetivações/percepções que associam o campo ao atraso; ii) o da positividade, no sentido da luta, práticas e propostas concretas; e iii) o da superação, numa perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Quanto à Agroecologia, partimos da compreensão da mesma como ciência (área do conhecimento), como prática social e como matriz tecnológica, reconhecendo que estas

concepções ainda estão em construção, e destacamos a centralidade das categorias hegemonia e contra hegemonia para o aprofundamento das questões propostas.

Em contraposição aos projetos voltados ao mercado de trabalho/capital, a educação profissional também é marcada por discussões e experiências que se situam no campo da resistência ao modo de produção de vida existente.

Conforme observado por Frigotto (2012), isto significa situar a Educação Profissional do Campo, considerando as bases histórico-materiais em que essa concepção de educação se constrói, à luz da politecnia, ou seja, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.

Importante ainda ressaltar que a Educação do Campo guarda relação direta com um conjunto de referências pedagógicas que fundamentam o seu caráter transformador, dos quais destacamos o pensamento pedagógico socialista, no qual a dimensão educativa e cultural do trabalho é fundamental; a pedagogia do oprimido, que traz a contribuição freireana quanto ao papel de conscientização e de emancipação da prática educativa; e a pedagogia do movimento, que coloca a práxis desenvolvida nas experiências educativas dos movimentos sociais como elemento fundante da educação do campo.

Para contrapor-se à lógica hegemônica, segundo a qual a formação profissional deve atuar para incluir a todos no modelo do capital, a Educação do Campo nasce questionando a atual lógica do modelo agrícola, pois carrega uma nova concepção de campo e desenvolvimento que tem a Reforma Agrária como vetor. Uma opção de desenvolvimento com alteração na estrutura agrária, sem negar a modernização técnica e tecnológica. Porém, modernização técnica com mudança social exige nova cultura, para que haja compatibilidade entre a estratégia produtiva, a soberania alimentar, a preservação ambiental e o aperfeiçoamento das relações de trabalho (SANTOS, 2011, p. 320).

Neste sentido, retomamos a afirmação da Agroecologia como ciência, como prática social e como matriz tecnológica. Ciência que compreende um conjunto de áreas do conhecimento em diálogo com a natureza e seus interlocutores; prática social que tem vínculo direto com a luta pela terra, o enfrentamento do agronegócio e o protagonismo dos sujeitos coletivos, portanto uma concepção transformadora; e matriz tecnológica com foco na alimentação saudável, no manejo sustentável e na soberania alimentar com vistas a um novo processo civilizatório.

Um dos conceitos-chave que orientam teórica e metodologicamente a agroecologia é o de agroecossistema, unidade de análise que permite estabelecer um enfoque comum às várias disciplinas científicas. Um agroecossistema é, em resumo, um ecossistema artificializado pelas práticas humanas, por meio do conhecimento, da organização social, dos valores culturais e da tecnologia, de maneira que sua estrutura interna é uma construção social produto da coevolução entre as sociedades humanas e a natureza (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 60).

A partir destes princípios que orientam a Educação (Profissional) do Campo, Caldart (2011) considera três dimensões essenciais para que os cursos, incluindo-se a Agroecologia, possam se constituir em uma efetiva política de formação profissional para os trabalhadores do campo: i) que contribuam no debate e na construção teórico-prática de uma nova matriz científico-tecnológica desde a lógica da agricultura camponesa sustentável; ii) que trabalhem na perspectiva de situar essa matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e da luta contra o sistema hegemônico de produção e; iii) busquem construir um projeto formativo sustentado na concepção da Educação (Profissional) do Campo e materializado em um projeto político-pedagógico a partir das especificidades e necessidades de seus sujeitos concretos.

Conforme já explicitado, a luta pela Educação do Campo não pode estar descolada da questão agrária no país e, portanto, da luta pela Reforma Agrária. Daí a correspondência da matriz sócio histórica da Agroecologia e da Educação do Campo.

Frente a essa realidade, o campesinato em sua luta política vem contribuindo por sua práxis com a luta contra hegemônica pela Reforma Agrária, pela Soberania Alimentar e pela Agroecologia.

2. A AGROECOLOGIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ELEMENTOS CONSTITUINTES DO POTENCIAL CONTRA HEGEMÔNICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA CLASSE TRABALHADORA DO CAMPO

A Agroecologia no âmbito da Educação do Campo se coloca como elemento constituinte do potencial contra hegemônico da formação profissional pensada e realizada na perspectiva da classe trabalhadora do campo. Para compreender a impossibilidade de pensar a Agroecologia apartada da discussão da Reforma Agrária e do fortalecimento da agricultura

camponesa tomaremos como referências centrais as contribuições de Alentejano (2014), Michelotti (2014), Molina et al (2014) e Sá e Molina (2014).

Alentejano (2014) reitera a necessidade de analisar temas nucleares da questão agrária brasileira do início do século XXI com vista ao entendimento dos desafios a que o desenvolvimento da Agroecologia está inserido. Para este autor, a persistência da concentração fundiária, a crescente internacionalização da agricultura brasileira, a crescente insegurança alimentar e a perpetuação da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental no campo são os quatro temas centrais.

A desigualdade na distribuição de terras no Brasil remonta o período colonial e caracteriza o perfil arcaico e reacionário da elite brasileira. De acordo com os dados do último Censo Agropecuário do IBGE (BRASIL, 2017) a agricultura familiar representa 77% dos estabelecimentos rurais, equivalente a apenas 23% da área ocupada, gerando, no entanto, 67% do pessoal ocupado no campo e sendo responsável por 23% do valor bruto total da produção agropecuária. Estes dados expressam um resultado econômico proporcionalmente maior à área que ocupam, pois, como afirma Michelotti, os estabelecimentos familiares fazem um uso mais intensivo da terra e do trabalho, “o que lhes dá um potencial superior de desenvolver projetos produtivos baseados no manejo qualificado da natureza, que se constitui como um dos pilares da Agroecologia” (MICHELOTTI, 2014, p. 85).

A concentração fundiária é responsável pelo processo de expulsão dos trabalhadores do campo e mais recentemente está associada a uma nova onda de internacionalização da agricultura no Brasil, seja na compra de terras, seja no domínio tecnológico e financeiro por grandes empresas transnacionais (ALENTEJANO, 2014).

A consolidação do agronegócio, entendido enquanto “associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, sob patrocínio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado” (DELGADO, 2006, p. 1) vem intensificando o processo de insegurança alimentar com a diminuição das áreas de plantio de alimentos básicos e o crescimento acentuado da produção de “commodities”, seja na agricultura, seja na pecuária.

Alentejano (2014) e Michelotti (2014) asseveram ainda a violência, a exploração do trabalho e a devastação ambiental como pilares do modelo agrário dominante no campo brasileiro.

O modelo agrário dominante no Brasil, ancorado no tripé latifúndio-monocultura-agroexportação, é historicamente violento, injusto e devastador,

e a longa história de luta dos trabalhadores rurais, dos povos indígenas e das comunidades tradicionais contra esse modelo tem denunciado frequentemente as mazelas que ele produz (ALENTEJANO, 2014, p. 46).

Frente a essa realidade, o campesinato em sua luta política vem contribuindo por sua práxis com a luta contra hegemônica pela Reforma Agrária, pela Soberania Alimentar e pela Agroecologia. Neste processo, como assinala Esmeraldo et al,

[...] o conhecimento agroecológico, do senso comum, que se origina no saber campesino tradicional, vai sendo sistematizado, “vai se constituindo como ciência” na medida que “ganha corpo e método” e “não perde sua essência quando permite o permanente diálogo com a natureza e seus interlocutores” (ESMERALDO et al, 2014, p. 134-135).

Para o mesmo autor, a Agroecologia é “um campo fértil para se pensar e viver um novo processo civilizatório”, especialmente em decorrência “dos canais de comunicação entre o saber científico agroecológico e os saberes locais em permanente construção” (ESMERALDO *et al*, 2014, p. 134-135).

A partir dos anos 2000, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra incorpora a defesa da Agroecologia como uma diretriz e bandeira política, sinalizando-a como uma nova matriz tecnológica de produção na agricultura (FRADE; SAUER, 2017).

Neste sentido, segundo os mesmos autores:

O MST tem buscado estabelecer princípios que norteiam tanto concepções como práticas, o que tem provocado desafios já que a Agroecologia é entendida como uma construção coletiva. A partir da Agroecologia, o MST busca a emancipação humana, considerando as implicações ecológicas e a ressignificação da vida (ou a busca por qualidade de vida), não mediada pelos interesses do capital. Busca o exercício pleno de uma nova ordem de relações sociais no trabalho, com a superação da propriedade privada dos lotes e dos meios de produção, e de uma nova forma de cooperação agrícola. Busca redefinir formas de produção, a partir da autonomia (decisão de qual alimento produzir e consumir), diversificação (alternativas à produção tradicional de trigo, milho, soja e arroz) e do aumento de escala na produção diversificada de alimentos baratos e saudáveis para a população, rompendo com a noção de nichos de mercado ambientalmente corretos (FRADE; SAUER, 2017, p. 80).

A partir dessa compreensão, os diversos centros de formação e capacitação vinculados aos movimentos sociais passaram a adotar a Agroecologia como fio condutor dos seus processos formativos, incorporando-a nas demandas apresentadas ao PRONERA (MOLINA et al, 2014), contrapondo-se, assim, ao percurso histórico das Ciências Agrárias no Brasil. Este

campo multidisciplinar de estudos no Brasil contribuiu para a consolidação do modelo de desenvolvimento dominante (agronegócio), respondendo às necessidades de inovação tecnológica do capital agrário onde, via de regra, “as universidades brasileiras acabaram por perder autonomia na definição de princípios ético-políticos e na possibilidade de formular propostas alternativas de desenvolvimento para o país” (SÁ; MOLINA, 2014, p. 91).

É dessa forma que os movimentos sociais, ao compreenderem as complexas questões que envolvem o tema, disputam legitimamente o fundo público na direção da consecução de políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.

124

Desde essa perspectiva, os cursos de Ciências Agrárias financiados pelo PRONERA, em especial aqueles que assumem a perspectiva agroecológica, têm muitas possibilidades de contribuir com a luta camponesa. Por um lado, por incorporarem na academia a questão agrária sob a perspectiva crítica ao projeto hegemônico, dando visibilidade ao campesinato. Por outro, por contribuir para um diálogo de saberes entre camponeses e acadêmicos, fundamental para a consolidação de novas bases técnicas e políticas para um projeto camponês, contra-hegemônico e emancipatório, para o campo brasileiro (ALENTEJANO, 2014, p. 85).

A concepção da agroecologia como área do conhecimento, prática social e matriz tecnológica defendida anteriormente pode ser percebida em projetos pedagógicos como o do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR Campo Largo (BRASIL, 2015), bem como pode ser evidenciada na fala dos dirigentes do movimento social, em pesquisa referente a esta temática (MADUREIRA, 2018).

Ao afirmar que a “Agroecologia é uma Ciência ou conjunto de conhecimentos de caráter multidisciplinar, cujos princípios visam contribuir na construção de formas de agricultura de base ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rurais alternativos” (BRASIL, 2015, p. 8), o Projeto Pedagógico do Curso citado sintetiza o percurso a ser percorrido, propondo para além da apropriação de conhecimentos desta ciência, a sua articulação e diálogo com os saberes dos camponeses e suas práticas sociais ao tempo que estimula e forja o debate para o questionamento da realidade na perspectiva da construção de uma nova matriz tecnológica.

Da mesma forma, a articulação entre conhecimento e projeto político centrado na agroecologia é expresso com clareza pelos dirigentes do movimento social entrevistados da seguinte maneira:

A agroecologia, hoje se pensar no processo de transformação da sociedade sem pensar agroecologia, ao nosso ver, de quem tá no campo, é impossível. Porque hoje qualquer projeto de transformação social, se não levar em conta a dimensão de sobrevivência do planeta e como nós seres humanos relacionamos com ele, ele tá dado[...]. Então, ela é fundamental, porque a medida que você vai discutir a agroecologia como uma ciência, ela é uma ciência, hoje tem vários debates, nós vamos ter a agroecologia com vários campos, a gente trabalha da perspectiva dela como uma ciência que reúne o que a gente chama da possibilidade de compreender a área de conhecimento como uma totalidade, e na medida que a agroecologia se insere, que você tem que ter o domínio das ciências da natureza, mas não é o domínio só teórico, é o domínio prático, como isso acontece [...]. Então, quando você tem nesse plano um processo de organização onde a agroecologia ela ajuda a construir uma nova perspectiva de vida, de comunidade entre as famílias, em relação com o corpo, com a saúde, com a natureza. Esse que é o nosso desafio. Porém, nós enfrentamos um modelo que é hegemônico, que é o modelo do agronegócio hoje na agricultura, isso não só a nível de Brasil, mas a nível mundial. Então você vai combater uma experiência que tá crescente, mas ainda ela é algo que tá mais pra nós, ela não tem uma visibilidade que ela teria que ter e você tem um agronegócio com o pacote pronto. [...] nesse campo a agroecologia ela é, hoje ela é um espaço de resistência, mas também de desafio nosso de construção de conhecimento e tecnologias[...]. Se a gente pensa num projeto de campo de enfrentamento da questão agrária hoje e a agroecologia se coloca como central, porque você dá uma outra função social pra terra, [...] se eu discuto que a terra, ela continua tendo função social a medida que ela cria uma comunidade, de vida, de trabalho, que naquele espaço vai ter acesso à educação, à cultura, que vai ter segurança, que é um dos debates maiores hoje na sociedade, que seja, segurança, que vai produzir alimentos saudáveis, que não é só pra quem está no campo, mas pra quem está na cidade, eu acho que se as pessoas vão começando a compreender essa relação, a reforma agrária ela de fato se torna popular, porque daí ela é uma necessidade de vida, não é só de dar função pra terra improdutiva, e quem está na cidade vai começar a perceber que fazer reforma agrária significa também dar melhor condição pra quem quer continuar vivendo na cidade, [...] então isso é um diálogo que cada vez mais a gente precisa ampliar, da agroecologia como essa totalidade da relação da vida e ao mesmo tempo de enfrentamento (Entrevista 02, 2017 apud MADUREIRA, 2018).

Na verdade, eu entendo que a produção da matriz agroecológica ela parte primeiramente de uma concepção política, por que? Porque na medida que a gente defende a agroecologia e pratica agroecologia vai gerando uma certa autonomia no campesinato, onde tem um certo enfrentamento com o agronegócio e uma certa liberdade e uma certa posicionamento de que de fato pode-se enfrentar o agronegócio e produzir uma outra matriz tecnológica e com isso inclusive ideológica. No meu ver, porque quando se faz uma opção ideológica de não usar produtos químicos, você não vai financiar as grandes empresas na produção de sementes, de agrotóxicos e ai por diante. Então o avanço da agroecologia, além de ter a autonomia financeira, vai ter também a autonomia política das organizações e vai fazer esse enfrentamento cada vez mais firme, mais duro em toda concepção de ideia (...) e vai comprovando inclusive que a agroecologia é possível alimentar as pessoas de uma forma

muito mais saudável, de uma forma muito mais barata [...]. Ou seja, tendo muito mais convicção da proposta, convicção de fato do inimigo na agricultura campestre que é o agronegócio e vai assumindo mais a agroecologia e vai tendo esse enfrentamento. Então isso é uma questão importante também que tem que se destacar, essa convicção de que de fato nós não estamos plantando só por bonito, só por preservação, a gente está plantando pra viver melhor, pra gerar renda, e pra dizer pra sociedade que esse modo de produção é muito mais viável que o convencional, que a transgênica (Entrevista 01, 2017 apud MADUREIRA, 2018).

Conforme Madureira (2018), tal compromisso com a transformação social se dá na dinâmica cotidiana do curso, sendo percebido pelo coletivo de acompanhamento da turma, quando relatam que o processo de formação proporciona possibilidades concretas de intervenção no desenvolvimento dos projetos de assentamentos onde os/as educandos/as estão inseridos/as.

Sintonizado com estes elementos, Michelotti (2014) assinala que os cursos que vinculam Educação do Campo e Agroecologia devem se constituir em “espaços importantes, tanto de resistência às tentativas de apagamento do campesinato da história, como de aprimoramento de práticas produtivas, organizativas e socioculturais que fortaleçam as lutas camponesas e seus projetos (MICHELOTTI, 2014, p. 63).

Corroborando com a defesa de concepção da agroecologia enquanto prática social e matriz tecnológica, o registro de Guhur e Toná (2012) sintetiza esta perspectiva:

Nesse sentido, está em gestação uma concepção mais recente de agroecologia, ainda mais ampliada: a partir da prática dos movimentos sociais populares do campo, que não a entendem como “a” saída tecnológica para as crises estruturais e conjunturais do modelo econômico e agrícola, mas que a percebem como parte de sua estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio e ao sistema capitalista de exploração dos trabalhadores e da depredação da natureza (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 65).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de considerações finais, podemos reafirmar que a Educação do Campo constitui uma especificidade de processo educativo com base em um projeto sócio-político que considera o universo camponês e reconhece no campo um espaço de vida digna que requer políticas específicas e próprias para seus sujeitos.

Nesta perspectiva, a formação em Agroecologia vem ao encontro da concepção apresentada/defendida e embasada nos diversos autores referenciados. A agroecologia portanto, assim como a educação profissional do campo, situa-se no espaço da contra hegemonia, da possibilidade de construção de um novo processo civilizatório, numa perspectiva de totalidade e de criação coletiva que tem na luta pela terra o fio condutor da reivindicação de direitos sociais, especialmente no contexto dos movimentos sociais do campo.

Conforme assevera Mészáros (2007), a transição, ou ruptura agroecológica implica a passagem de um processo de reprodução social completamente insustentável no longo prazo para um outro que não carregue o fardo das tendências destrutivas do nosso tempo. Eis o grande desafio da sociedade contemporânea, sobretudo dos setores que acreditam que um outro mundo é possível.

127

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. Questão agrária e agroecologia no Brasil do século XXI. In: MOLINA, M.A. et al (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/LivroAgroecWEBcor%20%281%29.pdf. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia.** Campo Largo, 2015.

BRASIL. IBGE. **Censo Agropecuário.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuario.html?=&t=destaques>. Acesso em 28 out. 2020

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação.** Brasília: Inkra/MDA, 2008. Disponível em: http://www.nead.mda.gov.br/download.php?file=publicacoes/especial/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso em 20 out. 2020.

_____. Educação profissional no contexto das áreas de reforma agrária: subsídios para discussão diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

DELGADO, G. C. O que significa agronegócio no Brasil. *Jornal da Unesp*. São Paulo, n. 211, 2006. Disponível em: <https://www.unesp.br/aci/jornal/211/suple1.php>. Acesso em 20 out 2020.

ESMERALDO, G. G. S. L. et al. O Pronera na reforma agrária e a pesquisa em agroecologia. In: MOLINA, M.A. et al (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/LivroAgroecWEBcor%20%281%29.pdf. Acesso em 20 out. 2020.

128

FRADE, F.; SAUER, S. O MST e a experiência de agroecologia em assentamentos de reforma agrária no Brasil. **Revista Latinoamericana de Estudios Rurales**, Buenos Aires, v. 2, n. 3, p. 64-95, 2017. Disponível em: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/203>. Acesso em 20 out. 2020.

FRIGOTTO, G. Educação politécnica. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 118, p. 189-205, mar/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

MADUREIRA, J. C. B. **O PRONERA e a garantia do direito à educação**: a experiência do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia no Assentamento Contestado (Lapa, PR). 2018. 90 f. Dissertação (Magíster en Gobierno y Gestión de Políticas Públicas) - FLACSO/FPA, 2018.

MÉSZARÓS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MICHELOTTI, F. Resistência camponesa e agroecologia. In: MOLINA, M.A. et al (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/LivroAgroecWEBcor%20%281%29.pdf. Acesso em 20 out. 2020.

MOLINA, M. A. et al. Apresentação. In: MOLINA, M.A. et al (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Disponível em:

http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/LivroAgroecWEBcor%20%281%29.pdf. Acesso em 28 out. 2020.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Educação superior do campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das ciências agrárias. In: MOLINA, M.A. et al (Org.). **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das ciências agrárias**: reflexões sobre agroecologia e educação do campo nos cursos do Pronera. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2014. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/LivroAgroecWEBcor%20%281%29.pdf. Acesso em 20 out. 2020.

SANTOS, C. A. O PRONERA e as políticas públicas de educação do campo: uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

SILVA, L. H.; MIRANDA, E. L. Educação do campo e agroecologia: diálogos em construção. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 37. 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-4650.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AVANÇO NAS APRENDIZAGENS

Suely Cristina Soares da Gama²⁴

Maria Ângela Pereira Pedroso²⁵

Kleide Ferreira de Jesus²⁶

130

Resumo: Com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constantes na resolução CNE/CEB N° 04/2010, com fundamento no Parecer CNE/CEB N. 7/2010 e na Deliberação CME/MS N. 960/2009, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem no campo, e podem por meio dela, colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. De acordo com esse pensamento e, após receber os diferentes movimentos sociais que se preocupam com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo, cuja missão é reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e sejam um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo. Esse estudo objetiva-se averiguar a prática da disciplina da Geografia entre os conteúdos, a prática e a metodologia de ensino de uma Escola do campo na cidade de Campo Grande /MS.

Palavras-chave: Educação do Campo; Territórios; Metodologia.

1. INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência que, inicialmente, em sua trajetória passou por diversas modificações, juntamente com os métodos que se apresentavam com cada avanço e alguns desses conceitos ainda influenciam a prática dos docentes até os dias de hoje.

Diante a essa situação, um métodos antigos de ensinar é o foco em uma aprendizagem voltada para a descrição e memorização, sem avançar na análise do tema abordado de uma forma que os alunos não desenvolvem senso crítico. Esse método não é mais compatível, com

²⁴ Mestre em Desenvolvimento Local – PPGE/UCDB//MS - Email: suely.gama@hotmail.com.

²⁵ Especialista em Educação do Campo – SEMED/Paraná/MS - mariangela_prof@hotmail.com.

²⁶ Doutoranda em educação PPGE/UCDB/MS – kleideferreira@hotmail.com.

a proposta de Geografia dos dias hoje, cabe ao professor buscar a melhor forma de ensinar essa disciplina.

As discussões e transformações nas últimas décadas não se limitam mais as descrições físicas naturais e sociais do território, os seus estudos têm uma superioridade e complexidade que envolve a interligação entre o homem e as transformações que estes causam ao meio ambiente e o modo como o meio natural age na vida do homem.

Sendo assim, a Geografia já ultrapassou as barreiras de apenas fotografar o espaço e descrever as suas formas, ao longo dos tempos essa ciência foi descobrindo a essência do homem e de toda a sua dinâmica social no qual o espaço, o lugar e o território são os “cenários” das interações humanas, e desta maneira proporciona o conhecimento da terra que é amplamente explicado e está contido nesta ciência, que disponibiliza não só para o aluno, como também para o professor o conhecimento das realidades sociais, naturais, históricas, culturais e econômicas em um contexto mundial. Dessa forma, o objetivo desse artigo é discutir os principais aspectos que caracterizam a prática docente e o ensino de Geografia da educação no campo.

A disciplina de Geografia retrata a compreensão das dinâmicas espaciais para que possam entender contradições do meio em que se encontram, desvendando como a desigualdade que está presente em seu cotidiano que, a princípio, está mascarada e necessita de uma análise mais detalhada para chegar a uma possível compreensão das relações do espaço geográfico, que se encontra globalizado, que existe e se faz presente.

2. CONCEITUANDO – ESPAÇO E TERRITÓRIO

2.1. Espaço

O conceito de espaço aparece de modo mais evidente, apresentado como fator social e não somente como reflexo social. Santos (1978) o denomina como instância da sociedade.

[...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado

de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total (SANTOS, 1978, p. 171).

Para Milton Santos, a definição do conceito de espaço em um mundo em movimento contínuo, na qual a técnica e a informação desempenham função chave.

2.2. Território

132

O conceito de território tem sido discutido e desenvolvido por meio de diferentes abordagens e é visto como reordenação do espaço no qual é atribuída identidade territorial aos grupos sociais. Pode ser entendido como a somatória dos sistemas naturais de um determinado país, ou de uma determinada área, como sendo construídos pelos homens.

Raffestin (1993, p. 15) define território “como sistemas de ações e objetivos vinculados aos elementos do espaço, que podem ser lidos como sistemas de objetos”. Essa similitude das definições de Raffestin(1993) significa que espaço geográfico e território, ainda que diferentes, são os mesmos. Pode-se afirmar, com certeza, que todo território é um espaço (nem sempre geográfico, que pode ser social, político, cultural, cibernético). É evidente que nem sempre e nem todo espaço é um território.

Na concepção política, território é visto como um espaço delimitado em que se exerce relação de poder. Já na concepção de ordem cultural, o território é interpretado pelas relações de apropriação ou valorização simbólica do espaço vivido por um grupo social, ou seja, destaca a comunidade vivenciada nesse território. E, a concepção econômica, em que a dimensão espacial das relações permeia.

2 A Educação como Direito

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma herança cultural, na qual o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar ativamente de ações de cidadania e cooperar no seu processo de desenvolvimento.

A igualdade torna, o sujeito, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

A educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais, requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional e de desenvolvimento. Precisa estar além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. Nova forma de administrar a educação constitui fazer coletivo, permanentemente em processo, que é mudança contínua. A mudança está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento que, por sua vez, fundamenta a concepção de qualidade na educação e define a finalidade da escola. Nesse contexto, a escola do campo necessita de reflexões que objetivem oferecer ensino de qualidade.

3. A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

A educação do/no campo deve ser pensada como prática social que reflete os interesses dos grupos que atuam no contexto da escola, oportunizando o acesso às informações local e global para a compreensão do mundo nas perspectivas de ser agentes da sua transformação perante a sociedade.

Sendo assim, a educação do campo busca a consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem. Por isso, os professores na dinâmica da educação do campo são considerados sujeitos em construção, assim como os alunos. No entanto, aos educadores é cabível a tarefa de perguntar-se quem são os sujeitos com os quais compartilham experiências de vida durante o ano letivo, haja vista que cada aluno tem sua identidade, sua história e o professor também. Por isso os professores devem perceber o quanto é importante assumir sua história para que então, possam descobrir a pessoa que está por trás do rosto de cada criança, jovem ou adulto, e então, conheçam sua história, respeitem suas diversidades e seus direitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011)

A educação é essencialmente prática social e ato político, presente em diferentes espaços e momentos de produção da vida social. Nesse contexto, a

educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. A educação no campo passa a ser conhecida por meio das lutas e discussões que ocorreram no Brasil, na qual se destaca a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo Movimento Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizada em julho de 1998.

134

A perspectiva da educação do campo leva-nos a pensar em um novo sentido de escola, não somente por exigências de atendimento aos educandos, mas pela reflexão da sua função social, seu caráter formativo, a formação de professores, o processo de ensino aprendizagem a ser efetivado e a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja de acordo com a história de luta das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo. Desse modo, a concepção de escola do campo surge e desenvolve-se a partir do movimento da educação do campo, com as experiências de formação humana desenvolvida pelas trabalhadoras e trabalhadores nas lutas por terra e educação. Portanto, nasce das lutas sociais e das práticas de educação dos povos do e no campo. É uma perspectiva na contramão das concepções de escola e de projeto de educação proposta pelo sistema capitalista (MOLINA; SÁ, 2012).

A Escola Municipal pesquisada, destaca um conjunto de valores e experiências vivenciadas dentro e fora da escola, apontando para uma escola que entende aprendizagem como um processo e que respeita as diferenças nas necessidades com o educando para aprender, auxiliando-o a progredir em níveis cada vez mais elevados de compreensão da realidade. Nas formas de organização se vivencia o direito de relacionar-se com a terra como cultura por meio dos diferentes conhecimentos e raízes históricas.

Enquanto direito, a escola precisa estar no lugar em que os sujeitos estão. Por isso, a escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo também interfere na produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos.

Construir educação do campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo.

A educação do Campo deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho na terra, entendendo trabalho como produção cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializados, de modelos alternativos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias.

A educação do campo produz cultura a partir das especificidades do campo, mas sem perder de vista a sua inter-relação com o que a cidade produz. Essa ideia confronta a lógica distorcida colocada por uma concepção de campo subjugada à lógica urbana do sentido do campo como espaço vivido.

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo não pode deixar ausentes as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raça, gênero, etnia, a produção de sementes, o patenteamento das matrizes tecnológicas e das inovações na agricultura, a justiça social e a paz.

O elemento que trata dos temas transversais dos currículos nas escolas do campo é a terra, e com ela as relações com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões ambientais, políticas, de poder, ciência tecnológica, social, cultural e econômica.

Os que vivem no campo podem e tem condições para pensar a educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade sem ser de forma hierarquizada ou subordinada. Para isso, a educação que se realiza na escola precisa ser no campo e do campo e não para o campo.

Para implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre os povos do campo. O campo é heterogêneo e muito diverso. Esta heterogeneidade possui duas implicações: a primeira é que não pode se construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea deve ser articulada às políticas

nacionais e estas, devem articularem-se às demandas e às especificidades de cada região, ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais.

A escola mediante sua função social garantirá um espaço, no qual, a aprendizagem dos Conteúdos Conceituais, Atitudinais e Procedimentais sejam efetivados. Para tal o parâmetro será a formação da cidadania, possibilitando a inserção dos educando nas questões sociais do Cotidiano – acesso aos saberes elaborados e na produção do conhecimento, constituindo instrumentos essenciais para o Desenvolvimento da Socialização. Em sua prática educativa, a escola deve respeitar a realidade, valorizando o meio social e a cultura da comunidade, considerando seus diversos projetos, atividades e o Projeto Político Pedagógico, vinculando, portanto, seus anseios, suas necessidades e expectativas, favorecendo uma melhor compreensão do meio social, da participação, sobretudo na superação das dificuldades e realização das perspectivas.

136

4. PRÁTICA PEDAGÓGICA E METODOLOGIA EM SALA DE AULA

A Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela experiência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. As práticas de sustentabilidade no campo baseia se nos conteúdos:

- Profissões ligadas ao campo – novos ramos de trabalho;
- Atividades industriais poluidoras;
- A mineração;
- Os ciclos da água, seus múltiplos usos e sua importância;
- As águas superficiais, subterrâneas e oceânicas;
- Os ecossistemas aquáticos;
- Poluição das águas;
- Minimização da contaminação das águas na agricultura;
- O assoreamento dos cursos de água;

- Saneamento básico nas propriedades rurais;
 - Uso consciente dos recursos hídricos;
 - As mudanças climáticas locais e regionais
 - Alimentação saudável;
 - Conceitos de Segurança alimentar e sua aplicação;
 - Produção de derivados de leite (Queijo, coalhada, iogurte, ente outros);
- Cuidados, Prevenção e perfil das doenças: Zika , denu e Chikungunya;
- Horta Orgânica.

A prática pedagógica dos profissionais da educação da Escola Municipal pesquisada organizam projetos durante todo o ano que possibilitam o desenvolvimento das habilidades, levando sempre em conta a participação efetiva e coletiva de toda a comunidade escolar.

Nos conteúdos da Geografia o 7º ano do Ensino Fundamental contempla especificamente as duas áreas Geografia do Brasil e Geografia Regional situando nos eixos conforme os quadros 1 e 2 abaixo:

Quadro 1 - GEOGRAFIA BRASIL - 7º ANO

EIXO	CONTEÚDOS
O HOMEM E A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO	Características da industrialização brasileira; • Urbanização brasileira: regiões metropolitanas, problemas sociais e ambientais das cidades brasileiras.
	Nordeste: aspectos físicos, humanos, econômicos e sub-regiões.
	Centro-Sul: aspectos físicos, humanos, econômicos (industrialização, agropecuária, estrutura fundiária, meios de transporte, serviços e comércio) e conflitos urbanos e rurais.
	• Amazônia: aspectos físicos (aspectos naturais e sua interdependência), humanos (ocupação e exploração) e econômicos (desenvolvimento sustentável e ecoturismo).

Fonte: Proposta Pedagógica da escola pesquisada.

Quadro 2 - GEOGRAFIA REGIONAL - 7º ANO

EIXO	CONTEÚDOS
O HOMEM E A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO	• Localização geográfica do Brasil e do Mato Grosso do Sul; • Formação do território brasileiro e do Mato Grosso do Sul; • Regionalização do território brasileiro e do Mato Grosso do Sul; • Regionalização: oficial do IBGE e Geoeconômica.
	População brasileira e sul-matogrossense: diversidade de povos, movimentos migratórios, população economicamente ativa, economia formal e informal, indicadores sociais.
	Mato Grosso do Sul: aspectos físicos.

Fonte: Proposta Pedagógica da escola pesquisada.

Essa escola tem um trabalho voltado para o espaço interno e externo da comunidade escolar, procurando enriquecer a formação do educando para atender à realidade da comunidade. Além disso, prioriza a formação humana e a construção dos sujeitos do campo e procura trabalhar de forma coletiva em busca de um processo de humanização.

A educação no campo deve ser parte absolutamente necessária do desenvolvimento local, que se configura como espaço que reúne, simultaneamente, condições de moradia, trabalho e educação.

138

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola desempenha papel relevante no despertar, desenvolver e consolidar essa consciência nesses sujeitos, promovendo de forma endógena à comunidade e o desenvolvimento dos projetos escolares possibilita a autonomia da comunidade refletindo no desenvolvimento local.

Podemos afirmar, que há uma busca constante por alternativas capazes de driblar as dificuldades enfrentadas por professores da educação básica na construção do conhecimento geográfico: o educador necessita adotar estratégias que facilitem e intensifiquem a aprendizagem e relacionar os conteúdos teóricos às práticas. Logo, pode e deve ser implantada como ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, pode-se afirmar que o trabalho das escolas do/no campo é bastante útil no entendimento da ciência geográfica, assim como é imprescindível para o processo de ensino aprendizagem em diversas ciências/disciplinas que buscam transformar os alunos como seres pensantes, críticos e atuantes em suas prática diárias.

Em síntese, a comunidade escolar consiste em proporcionar ao indivíduo a possibilidade de apropriar-se dos conhecimentos despertando suas capacidades, redirecionando os próprios destinos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”**: declaração 2002. (anexos). Por uma Educação do Campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 207-214.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192. Acesso em: 08/06/2016

Proposta Política Pedagógica, **Escola Municipal Isauro Bento Nogueira**, Anhaduizinho município de Campo Grande/MS 2016

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação CME/MS n. 960, de 10/09/2009**. Dispõe sobre a Organização, Credenciamento e Autorização do Funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo na Rede Municipal. DIOGRANDE - Diário Oficial de Campo Grande n. 2.875 p. 20.

INTERFERÊNCIAS DO TRANSPORTE ESCOLAR NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DO CAMPO²⁷

Mariana Ferreira de Almeida²⁸

Elias Canuto Brandão²⁹

140

Resumo: O presente trabalho objetiva pesquisar o transporte escolar rural, com um olhar às crianças do campo. Como objetivos específicos, averiguaremos se o transporte escolar possibilita oportunidades educacionais; se prejudica o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que passam horas em ônibus a caminho da escola; e o que analisam os autores pesquisados a respeito do transporte escolar. De antemão, o levantamento bibliográfico indica que o transporte escolar rural está organizado para deslocar os estudantes entre área rural e escolas centralizadas nas cidades, independentemente da distância e do tempo “*in itinere*”, sem se preocupar com o estado físico, psicológico e educacional da crianças transportadas, sem considerar as possibilidades da recriação de escolas no campo, evitando-se o transporte escolar em demasia. Autores como Azevedo (2007), Casagrande (2007) e Arantes (1996) apontam que o sistema adotado de transporte escolar rural tem eminências políticas liberais, podendo causar impactos ao desenvolvimento intelectual das crianças. A metodologia adotada foi de pesquisa bibliográfica, por meio de levantamento de produções científicas online, e a finalidade é socializar o que os autores discutem a respeito da temática investigada.

Palavras-chave: Transporte escolar rural. Aprendizagem. Desenvolvimento intelectual.

1. INTRODUÇÃO

O transporte escolar rural é uma realidade em todo Brasil. Discutir este tema implica compreender e se preocupar com a vida das crianças transportadas, e com a Educação no Campo. No campo, depender do transporte escolar resulta em barreiras móveis que interferem no desenvolvimento intelectual, psicológico e na aprendizagem educacional das crianças, e de

²⁷ Este trabalho foi inicialmente elaborado para apresentação no “Seminário de Integração: Pesquisa, Extensão, Cultura e Inovação Tecnológica (SIPEC), VI EAIC e III EAEX”, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), realizado entre 04 a 13 de novembro de 2020, de forma online, reformulado para este Seminário da Educação na Diversidade do Campo.

²⁸ Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC), Linha de Pesquisa: Educação do Campo, das Águas e das Florestas. E-mail: mamariana945@gmail.com.

²⁹ Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC), Linha de Pesquisa: Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Mestre em Educação e Doutor em Sociologia. Membro da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas. E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

forma direta interfere na organização e vivência familiar. Para compreender esta realidade, realizamos uma pesquisa bibliográfica publicações *on-line*, e que socializaremos neste estudo.

Para o estudo, debruçamo-nos sobre vários autores que explanam a respeito com um olhar para o impacto que o transporte escolar rural causa aos alunos que são obrigados a utilizá-lo entre o campo e a escola na cidade, confrontando com a política federal do transporte escolar, verificando se há equalização das oportunidades educacionais como nos termos definidos no art. 211, § 1º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), onde explicita que, o Governo Federal tem o dever de “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino”.

Algumas questões nos inquietam: A política de fechamento das escolas rurais acarretou distinção educacional entre alunos do campo e alunos da cidade? O transporte escolar interfere no desenvolvimento da aprendizagem das crianças do campo? A pesquisa realizada indica haver prejuízos e interferências no desenvolvimento da aprendizagem das crianças do campo que são transportadas para estudar em escolas fora de seu *habitat* – o campo.

As diferentes discussões realizadas pelos autores culminam na mesma direção: a preocupação com as crianças camponesas e seus familiares que o transporte escolar evidencia pós fechamento de escolas no campo, pois perdem o direito de estudar em escolas próximas de suas residências, e para o acesso ao direito, são transportadas para escolas distantes do *habitat*.

A compreensão desta discussão nos remete a autores que a permeia desde o início do século XX, como veremos adiante.

2. A EDUCAÇÃO SOBRE A POPULAÇÃO RURAL – EVIDÊNCIAS HISTÓRICAS

Rangel e Carmo (2011), a partir de estudos de Calazans (1993), evidenciam que apesar de existir vestígios de que houve educação rural no século XIX, somente no decorrer do século XX se estabeleceram projetos possibilitando avanços na educação junto aos povos do campo, educação conhecida como rural.

[...] apenas nos anos 30 do século XX começaram a surgir modelos de educação rural, baseados em projetos de modernização do campo, patrocinados por organismos de cooperação norte-americana e

difundidos por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural (RANGEL; CARMO, 2011, p. 206).

Santos (2014), a partir de estudos sobre Calazans (1993) e Damasceno (1993), reforça a discussão de Rangel e Carmo (2011), quando registra que o desenvolvimento das experiências e posteriores escolas no campo refletem,

[...] as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país. Com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor. Desse modo, o ensino da escolar elementar, como a escola técnica de 2º grau, começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar. Com isso, as revoluções agroindustriais e suas consequências (sic) no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, por exemplo a presença da escola em seus domínios (SANTOS, 2014, p. 4).

142

De acordo com Torres e Simões (2015), nas décadas entre 1930 e 1960, a educação rural foi uma política do estado brasileiro para conter o fluxo migratório do campo para a cidade naquele momento histórico que os gestores públicos estavam preocupados com o crescimento do número de pessoas nas cidades.

Com os resquícios das décadas anteriores, a educação da população rural aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, cujo debate vinha ocorrendo desde 1948. O art. 105 documentou que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio [...]” (BRASIL, 1961). O descaso do governo federal sobre os camponeses neste período era marcante:

Nesta nova legislação educacional a escola fundamental da zona rural foi deixada sob responsabilidade dos municípios caracterizando assim uma omissão em relação à escola do campo, já que grande parte das prefeituras não possuía recursos suficientes para a manutenção das mesmas. Com isso, sob condições precárias de manutenção pedagógica, administrativa e financeira, o sistema formal de educação rural entrou num processo de exteriorização e de submissão ao modelo de educação e aos interesses urbanos Casagrande (CASAGRANDE, 2007, p. 60).

O abandono das escolas foi a marca da omissão dos municípios, do estado e do governo federal, somada às péssimas condições “pedagógica, administrativa e financeira”, como afirma Casagrande (2007), submetendo as escolas do campo ao fracasso escolar, seu posterior fechamento, para “justificar” o transporte escolar.

3. O TRANSPORTE ESCOLAR RURAL NA CONCEPÇÃO DOS AUTORES E DAS LEIS

143

Desta forma, desde o século passado, a educação brasileira vem passando por mudanças que interferem diretamente na vida, na cultura e no comportamento dos camponeses, com influências direta na vida e na formação biopsicológica das crianças.

Evidencia-se assim que antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, essas mudanças têm atingindo de forma inegável os povos do campo, com um ataque mortal contra estes, haja vista o fechamento de escolas rurais e a inserção do transporte escolar. A interpretação por trás das palavras escritas pelos os autores sobre o transporte escolar evidencia que o transporte tem sido um subterfúgio que esconde o sofrimento que as crianças do campo enfrentam em serem transportadas para escolas das cidades, distante do seu *habitat*, por vezes em transportes de péssimas qualidades, afetando de forma indireta os seus pais.

Observa Vasconcellos (1997) que o transporte escolar, até por volta da década de 1970, esteve ausente das preocupações dos técnicos e estudiosos da área, mas nas últimas duas décadas do século XX houve intenso investimento a respeito, com prejuízo insano sobre as crianças camponesas.

Santos (2011) observa em seus estudos que as crianças do campo sofrem com o descaso dos gestores quando se trata da imposição para que estudem em escolas públicas urbanas, visto que este modelo foi planejado para atender as exigências políticas e econômicas dessa localidade – da indústria e do comércio –, desconsiderando as demandas dos sujeitos do campo, mesmo havendo políticas que tratam do transporte escolar, conforme a Constituição Federal, em seu art. 208, inciso VII, que diz “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988), ou mesmo no art. 4, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu inciso VIII,

que reproduz o inciso VII do art. 208 da Constituição; e o art. 54, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), ambas objetivando a garantia do acesso às escolas, condição básica para a garantia do direito à educação, e no inciso VII que prescreve, entre outros, o transporte.

O direito a educação, tem sido condicionado legalmente ao transporte escolar. E neste sentido, Dias (2014, p. 224) atenua que:

O acesso à educação é um direito garantido na Constituição Federal a todos os brasileiros. Segundo a lei maior do país, é dever do Estado e da sociedade garantir o cumprimento desse direito. Mas no meio rural ou em locais de difícil acesso o direito à escola depende do cumprimento de outra obrigação: a oferta de transporte escolar, sendo a condição básica para que o aluno possa estudar.

Com isto, o aluno do campo, ou que mora em local de difícil acesso, por já não mais ter escolas em sua comunidade, fechadas pelos governos locais, não tem outra opção a não ser o transporte escolar rural para exercer seu direito constitucional à educação, pois o fechamento de escolas expulsa famílias do campo e elimina comunidades inteiras – igreja, vendas, campo de futebol... –, que se concentram em bairros urbanos sem estruturas, sem profissão definida, tornando-se presas à exploração da força de trabalho.

O certo é que os autores indicam que a federação, os estados e os municípios, que já fechavam escolas rurais, aproveitaram-se da abertura da LDB e investiram no fechamento de outras escolas rurais ainda em funcionamento, adquirindo mais ônibus para o transporte escolar das crianças do campo para escolas nas cidades.

Evidenciam os autores pesquisados que o transporte escolar rural é visto pelos governos liberais como ferramenta de apoio à educação, mas o que se constata na prática, segundo os autores, é o fechamento de escolas no campo e a substituição das mesmas pelo transporte escolar, que teoricamente saem mais barato aos cofres públicos. A questão é que o transporte escolar passou a ser o meio permanente, não levando em conta milhões de brasileiros que residem no campo, assim como o sofrimento e o prejuízo no desenvolvimento psicomotor que as crianças sofrem, do sofrimento das famílias em verem o deslocamento para as cidades e das comunidades por não terem escolas no seu entorno, mesmo sendo o campo altamente populoso, segundo o IBGE (2010), com cerca de 30 milhões de brasileiros no campo, em 2009, quando a população brasileira era de 190 milhões de habitantes. Assim uma parte considerável da população dependia da escola rural ou do ônibus escolar para garantir o direito a educação.

De acordo com Azevedo (2007, p. 145), o país se adaptou “aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes”, responsáveis pelas consequências negativas na escolarização dos povos do campo. O estado brasileiro não considerou a realidade do campo e o direito a educação onde a demanda se encontra conforme determina a Constituição Federal. E não é pelo fato da LDB evidenciar o direito ao transporte que se priorize o transporte das crianças do campo em detrimento das escolas no campo, fechando-as, transportando-as para escolas da cidade, ou transportando para escolas nucleadas no campo. E nesta direção, Barat (2001), Santos (2011) e Vasconcellos (1997) questionam o transporte, sobretudo para escolas urbanas, evidenciando que caso os gestores públicos não fechassem escolas, as crianças não precisariam ser transportadas.

145

Para alguns autores, o fechamento de escolas não ocorrem por acaso. Souza *et al* (2016, p. 6), entende que o fechamento das escolas do campo segue um rito, acarretando na expulsão do camponês. “É um processo que primeiro arranca a escola do campo e depois expulsa o camponês”, afirma as autoras. O visível é que o fechamento das escolas no campo têm provocado uma transformação social e geográfica de intensidade imensurável, com prejuízos irreversíveis.

Outra situação observa por Silva e Yamashita (2010) é o transporte intra-campo, permitindo o embarque e o desembarque de estudantes em área rural, independentemente da distância percorrida pelo veículo, mas para escola no próprio campo, e para melhor compreender a realidade do fechamento das escolas e do transporte escolar, observa Mazur (2016) que o conjunto deva ser analisado, passando pela implantação, peculiaridades, finalidades, objetivos.

É inegável os apontamentos dos autores quanto ao avanço do transporte escolar de crianças do campo para escolas das cidades nas décadas de 1980 e 1990, fazendo com que o Brasil alcançasse o ano 2000 com uma dizimação de centenas de milhares de escolas rurais, levando o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a provocar a aprovação da Lei 10.179, de 31 de julho de 2003 (BRASIL, 2003), modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). No entanto, manteve o transporte escolar, atribuindo obrigações aos municípios, mas não evidenciou possibilidades de reaberturas de escolas no campo, e não estabeleceu obrigações aos municípios a este respeito.

O Art. 11, inciso VII, parágrafo único da LDB, com a mudança pela Lei 10.179/03, passou a vigorar com a seguinte redação: “Os Municípios incumbir-se-ão de assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal”, com impacto aos alunos da educação básica. Quanto aos alunos do ensino fundamental e médio, que são ofertados pela rede estadual de educação, de acordo com o Art. 10, inciso VII, “os estados incumbir-se-ão de assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual”, evidenciando que o transporte escolar seria a alternativa para quem deve estudar, pois a obrigatoriedade do dever por parte dos pais, do Estado e da família, não foi excluída da Constituição e da LDB.

O exposto é tão evidente que o Art. 3º da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), permite que o Estado e o município articulem e implementem de forma conjunta um serviço de transporte que atenda aos alunos do Estado e do município, sem levar em conta o desgaste do transporte para os alunos, abrindo janela para no ano seguinte, 2004, o governo federal instituir o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), art. 2º, Lei nº 10.880/2004, “com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 2004, art. 2º).

O que está por trás do transporte rural? O estudo indica ser o montante de recursos que seriam repassados ao município que aderir ao Programa. O § 1º, do art. 2º, do PNATE prescreve que “o montante dos recursos financeiros será repassado em parcelas e calculado com base no número de alunos da educação básica pública residentes em área rural que utilizem transporte escolar” (BRASIL, 2004, art. 2º), onde, segundo o portal do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2012, s/p), não há “necessidade de convênio ou outro instrumento congênera” para custear gastos com a compra ou manutenção de veículos escolares que pertencem às esferas municipais ou estaduais, assim como para a contratação de serviços terceirizados de transporte, levando em critério o número de alunos transportados que são informados no censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) relativo ao ano anterior. Ou seja, quanto mais crianças transportadas, mais recursos o município recebeu. Quanto mais escolas fechadas, mais alunos transportados, mais recursos no caixa do município.

Em março 2007, o Governo Federal, por meio da Resolução/CD/FNDE nº 3 de 28 de março de 2007 (FNDE, 2007), cria o programa “Caminho da Escola” que concede uma linha de crédito aos estados e municípios, por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento

Econômico e Social (BNDES) à compra de ônibus, mini ônibus, micro-ônibus zero quilômetro, assim como de embarcações novas para o transporte de escolares.

Em 2009, o PNATE sofre nova alteração por meio da Medida Provisória 455/2009, que foi convertida na Lei de nº 11.947, de 16 de julho de 2009 (BRASIL, 2009), e “o programa foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando também os estudantes da educação infantil e do ensino médio residentes em áreas rurais” (RIBEIRO; JESUS, 2014, s/p), consumando-se assim o fim dos incentivos para que escolas no campo se mantivessem funcionando.

Torres e Simões (2015), indicam que estas políticas, em seu conjunto, independente dos governos, liberal, neoliberal ou "socialista", contribuíram para consumir as políticas orientadas pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) sobre a educação nos países em desenvolvimento, atingindo as crianças camponesas a partir da década de 1990. De acordo com Souza, Fontana e Marcoccia (2012, p. 103-104),

Apesar de nessa última década haver uma Política Pública Nacional e Estadual da Educação do Campo, formalizada por um aparato jurídico-normativo, a atuação dos governantes revela a fragilidade das medidas, pois as legítimas necessidades dos sujeitos do campo não estão sendo supridas.

Os autores estudados, a exemplo de Santos e Silva (2016) evidenciam que as medidas políticas dos governos federais não tem sido favoráveis aos camponeses, e os filhos continuam sendo penalizados pelas barreiras criadas por meio do fechamento de escolas no campo, substituídas pelo transporte escolar rural.

Para parâmetro, no ano de 2000, o Censo Demográfico registra que o Brasil tinha 117.164 escolas rurais. Quatorze anos após, em 2014, o número caiu para 66.753, o que equivale a uma drástica diminuição de 43% das escolas rurais em um breve período de tempo, levando Mariano e Sapelli (2014, p. 10) a afirmarem que um dos fatores

[...] foi o financiamento do transporte escolar pelo Ministério da Educação, que tem repassado recursos para que os municípios e estados adquiram ônibus para transporte de estudantes, o que tem fortalecido as políticas de nuclearização de escolas no campo.

Outro fator observado pelos autores é o tempo – *in itinere* – gasto no transporte. Arantes (1986) recomenda que o tempo máximo que o aluno da zona rural deveria levar de sua residência até a escola deveria ser de 45 minutos. No entanto, o tempo tem sido mais longo,

além de estradas mal conservadas (SANCHES; FERREIRA. 2003). Nesta mesma direção, alerta Barat (2001) que o longo tempo que o aluno gasta em seu trajeto de ida e de volta de sua casa à escola na cidade para estudar, passando inclusive o dia fora de casa, produz uma série de consequências negativas como o esgotamento desse aluno, interferindo no seu desempenho escolar.

Maia; Carvalho; Nunes (2018, p. 2), evidenciam que:

[...] o deslocamento dos alunos em transportes de péssima qualidade, em especial as crianças das séries iniciais e com necessidades especiais, os professores e funcionários públicos que passam a ter uma rotina exaustiva ao ter que se deslocar para sede escolar, a comunidade que perde no cotidiano a presença da escola e do sentido do campo como espaço de vida, e principalmente, o desenraizamento do aluno com a realidade da comunidade, a nucleação ainda é uma realidade.

Demonstram os autores pesquisados que o deslocamento de estudantes para escolas nas cidades afetam alunos, suas famílias e também a comunidade.

Alertam Egami *et al* (s/d, p. 3) que,

[...] quanto maiores são as barreiras físicas e mais baixas a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte para se chegar à escola. O não fornecimento de um meio de transporte pode acarretar o não comparecimento do professor e de muitos estudantes às aulas.

A distância que o aluno tem que percorrer, torna a escola menos acessível ao aluno (SILVA; ARNT, 2008), pois devido as péssimas condições das estradas e dos ônibus, em períodos de chuva as crianças da área rural pode passar dias ou semanas sem frequentar as aulas.

Muitos percorrem quilômetros até chegar ao local onde o transporte escolar passa, precisa sair de madrugada de suas casas para esperar o transporte. As vezes chegam a dormir dentro do ônibus porque pontes quebraram, ou mesmo o veículo isso quando não ficam horas atolados ou esperando as águas nas estradas diminuïrem para que o veículo consiga passar. É parte de sua rotina tomar chuva, ter que voltar para casa porque o ônibus não passou, pois está (novamente) estragado, ou ficarem no meio do caminho atolados, não chegando, portanto, à escola (SILVA & ARNT, 2008, p. 7).

A respeito das dificuldades de transporte escolar rural, Mariano e Sapelli (2014, p. 13) comentam serem indicativos para evasão escolar. Observam também que o preconceito sofrido

pelas crianças camponesas dentro da escola urbana é fator à desistência, pois “a escola, nesse caso, contribui para consolidar um processo de estranhamento desses sujeitos em relação ao seu contexto, a sua cultura e aos demais sujeitos que vivem no campo”, levando a prejuízos, como a perda de informações e conteúdo.

Freitas e Battezzati (2011) analisam que a perda de conteúdo tem graves reflexos no rendimento escolar dos alunos, podendo levar à repetência no fim do ano letivo, e que “diante dessa realidade não há como responsabilizar os alunos que passam de três a quatro dias sem comparecer na escola para acompanhamento dos conteúdos das aulas anteriores” (FREITAS; BATTEZZATI, 2011, p. 9), o que, segundo Santos e Silva (2016), esse tempo excessivo no transporte contribui para a evasão escolar, passando a trabalhar no campo, no trato com a terra e animais. O que evidenciam os autores é que o transporte escolar, ao invés de promover a formação escolar e a futura participação no mundo do trabalho, pode prejudicar.

149

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo indicou que os povos do campo tem sido historicamente penalizados e a criação de leis não foram suficientes para manter escolas no campo, uma vez que o transporte escolar foi a única alternativa do Estado às crianças do campo. Desta forma, o transporte escolar rural a partir da década de 1990 foi a condição oferecida, sendo determinante para o fechamento das escolas no campo.

Alguns autores identificam e questionam a teoria de ser mais barato transportar os alunos para estudar nas escolas cidades, evidenciando que os gestores públicos não levam em consideração o sofrimento humano dos alunos e o desgaste psíquico que os longos trajetos evidenciam, como o cansaço físico e mental, prejudicando o desenvolvimento escolar, contribuindo para a evasão escolar. Os ônibus, são grandes barreiras móveis, que contribuem para a precarização da educação, por tirar os alunos de suas comunidades, colocando-os em um contexto social estranho ao seu.

O transporte escolar investigado e discutido neste artigo constatou haver descaso histórico com a educação dos povos do campo e que ainda continua. A prática de tirar os alunos do campo para transportá-los para as cidades mostra claramente a negação aos povos do campo enquanto sujeitos de direitos e culturas, que possuem modos de trabalho e de vivência que

devem ser respeitados, mais ainda no direito a estudar onde vivem, tendo o Estado a obrigação de oferecer, confirme determina a Constituição.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Claudio Oliveira. **Planejamento de rede escolar**: questões teóricas e metodológicas. Ministério da Educação, Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação. Brasília, 1986.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Política de Educação do Campo**: concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral *et al.* Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos e dá outras providências.

Disponível em:

https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublic&sgl_tipo=LEI&num_ato=00010880&seq_ato=000&vlr_ano=2004&sgl_orgao=NI. Acesso em: 04 out. 2019.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

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

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a\)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos). Acesso em: 12 ago. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. Palácio do Planalto. **Lei nº 10.179, de 31 de julho de 2003**. Acrescenta incisos aos artigos 10 e 11 da Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.709.htm. Acesso em: 03 mar. 2019.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

IBGE. **Censo 2010**: população do Brasil é de 190.732.694 pessoas. 2010. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13937-asi-censo-2010-populacao-do-brasil-e-de-190732694-pessoas#:~:text=Popula%C3%A7%C3%A3o%20urbana%20sobe%20de%2081,mais%20de%2090%25%20nessa%20situa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BARAT, Josef. **Transporte e Mobilidade em São Paulo**. Revista dos Transportes Públicos. 2001.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12204>. Acesso em 12 jul. 2020.

DIAS, Sandra Henrique. **Crianças do Campo**: realidade em estudar em uma escola urbana no Município de Sinop – Mato Grosso. 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1877>. Acesso em: 11 mai. 2020.

EGAMI, Cintia Yumiko, *et al.* **Panorama das Políticas Públicas do Transporte Escolar Rural**. Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes – CEFTRU. Universidade de Brasília – UNB - Campus Universitário Darcy Ribeiro, s/d. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14590590-Panorama-das-politicas-publicas-do-transporte-escolar-rural.html>. Acesso em: 11 mai. 2020.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Programa Caminho da Escola. Resolução/CD/FNDE nº 3 de 28 de março de 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3127-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2007>. Acesso em? 06/nov. 2020.

_____. **Sobre o PNATE**. Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FREITAS, Dulceli Pierin de; BATTEZZATI, Silma Cortes da Costa. **O transporte escolar e sua influência no aprendizado do aluno do campo**. Universidade Federal do Paraná, Paraná – 22 PR, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38494/R%20-%20E%20>

[%20DULCELI%20PIERIN%20DE%20FREITAS.pdf?sequence=1](#). Acesso em: 03 mar. 2020.

MAIA, Karla Vanessa Alves; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; NUNES, Rogério Maciel. **O Fechamento de Escolas Rurais: O direito a Educação Ameaçado**. XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd. 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4164-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fechar Escola é Crime Social: Causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas do campo. In: **6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2º Seminário de Direitos Humanos**. Toledo, PR. Anais. Toledo, Paraná: UNIOESTE, 2014, p. 1-16. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12985651-Fechar-escola-e-crime-social-causas-impacto-e-esforcos-coletivos-contr-o-fechamento-de-escolas-no-campo.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MAZUR, Ivania Piva. **Fechamento de escolas no campo em Itapejara D'oeste/PR: transporte escolar em questão**". Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21044>. Acesso em: 11 mai. 2020.

RANGEL; Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/404>. Acesso em: 06 nov. 2020.

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. 95 nº 241: Brasília, Sept./Dec. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000300013. Acesso em: 06 nov. 2020.

SANCHES, Suely da Penha; FERREIRA, Marcos Antônio Garcia. Avaliação do padrão de acessibilidade de um sistema de transporte de alunos da zona rural. **Anais do XVII Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes**. Rio de Janeiro-RJ: V.2, p. 931-942, 2003.

SANTOS, Flávio Reis; SILVA, Adriana Maria. Fechamento de escolas e o transporte do campo. **Interfaces da educação**. 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1222>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas**. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Mariana/Downloads/Da%20educacao%20rural%20a%20educacao%20do%20campo%20-%20um%20enfoque%20sobre%20as%20classes%20multisseriadas.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

SANTOS, Kátia Maria Limeira. Educação rural no Brasil: Um olhar a partir do contexto histórico. **IV Congresso sergipano de história & IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE - O cinquentenário do golpe de 64.** Aracajú, 21 a 24 de outubro de 2014. Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Disponível em: http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424131440_ARQUIVO_KatiaMariaLimeiraSantos.pdf. Acesso em: 06 nov. 2020.

SILVA, Alan Ricardo; YAMASHITA, Yaeko. **Modelo de distribuição de recursos para o transporte escolar rural a partir dos princípios da igualdade e da equidade.** 2010. Disponível em: <https://www.revistatransportes.org.br/anpet/article/view/455/362>. Acesso em 11 mai. 2020.

SILVA, Ester S. L.; ARNT, Ana M. **O acesso às Escolas do Campo e o Transporte Escolar.** UNEMAT- Campus- Tangará da Serra-MT, 2008. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/ester.pdf. Acesso em: 11 mai. 2020.

SOUZA, Francilane Eulália de; BIBIANO, Gisele Leite; ABE, Tainara Alves de Jesus; ROCHA, Daniela Lopes; SANTOS, Cassia Betânia Rodrigues dos. Panorama do fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015. **Boletim DATALUTA.** Nº 103 – julho de 2016. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/7artigodomes_2016.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020.

SOUZA, Maria Antônia; FONTANA, Maria Iolanda; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Escolas públicas localizadas no campo no Estado do Paraná:** Diretrizes Curriculares e Práticas escolares. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, 2012.

TORRES, Míriam Rosa; SIMOES Willian. **Educação do Campo:** por uma superação da Educação Rural no Brasil. 2015. Repositório Digital Institucional da UFPR. Disponível em : <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 mai. 2020.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara de. Transporte rural: o resgate de um tema esquecido. **Revista dos Transportes Públicos.** Nº 75, São Paulo, 1997. Disponível em: http://files-server.antp.org.br/_5dotSystem/download/dcmDocument/2015/01/16/9D4DEFA5-6332-4C66-B8B3-82741F7C6019.pdf. Acesso em: 11 mai. 2020.

O PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: A EXPERIÊNCIA DO TECNÓLOGO EM AGROECOLOGIA DO IFPR CAMPO LARGO/PR NA ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA (LAPA/PR)

João Cláudio Madureira³⁰

154

Resumo: O presente trabalho apresenta uma análise do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio da experiência do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná – IFPR em parceria com a Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA, com vistas a verificar a efetividade deste Programa enquanto política pública de acesso ao ensino superior no Brasil. A partir da análise de documentos legais e institucionais, articulados a um referencial teórico que traz a concepção e especificidades da Educação do Campo, possibilitou-se inferir sobre a contribuição desta política educacional na ampliação da garantia à educação aos sujeitos do campo e sua importância no processo de construção da cidadania deste segmento populacional historicamente excluído do acesso aos diversos níveis de escolarização, notadamente o ensino superior. O estudo afirma a necessidade da continuidade e ampliação do Programa enquanto instrumento de acesso dos sujeitos do campo a um direito social consagrado na Constituição Federal de 1988 e alerta para as consequências da paralisação dos cursos em andamento em todo o país em função de mudanças nos processos de tomada de decisão no âmbito do governo federal a partir de 2019.

Palavras chave: PRONERA; Direito à Educação; Educação do Campo.

1. INTRODUÇÃO

A ampliação do direito à educação por meio da expansão da escolaridade, em todos os níveis, é elemento indispensável na luta pela superação das desigualdades e da exclusão, ocupando posição destacada na promoção de um modelo de desenvolvimento com justiça social. Para a consecução dessa ampliação faz-se necessário a efetivação de políticas públicas que elevem a educação à condição de direito essencial para a construção da cidadania.

³⁰ Professor EBTT da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Especialista em Direito Educacional pela Faculdade ITECNE. Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas pela FLACSO Brasil. Diretor-Geral do IFPR Campus Campo Largo. E-mail: joao.madureira@ifpr.edu.br.

No Brasil, há uma imensa dívida com a grande maioria da população quanto à garantia desse direito, o qual ainda tem sido objeto de intensas lutas e fortes disputas, com vistas a combater o histórico caráter dual da escola brasileira que garante para a elite uma educação de qualidade enquanto para as camadas populares basta um rudimentar processo de instrução que as condena ao conformismo e à alienação (SAVIANI, 2012).

Dentre os diversos segmentos populacionais alijados do acesso à educação pública de qualidade, os sujeitos do campo representam parcela significativa de um universo de excluídos, ainda que sejam incontestáveis os avanços e conquistas no campo social e político no Brasil, especialmente nas duas últimas décadas.

A educação como um todo e a escolarização propriamente dita da população do campo trazem uma trajetória de abandono, especialmente nas etapas finais da educação básica e, sobretudo, no ensino superior³¹.

A Educação do Campo constitui uma especificidade de processo educativo com base em um projeto sócio-político que considera o universo camponês e reconhece no campo um espaço de vida digna que requer políticas públicas específicas e próprias para seus sujeitos. Tais especificidades, longe de representar um dualismo entre universal e particular, referem-se às experiências socioculturais, produtivas e educativas que se dão na territorialidade do campo, protagonizadas por seus sujeitos.

Neste sentido, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública forjada no contexto da luta política dos sujeitos do campo e seus movimentos sociais (sociedade civil), caracterizando uma ampliação da esfera pública no campo educacional.

A relação de conflito entre o Estado (sociedade política) e os movimentos sociais (sociedade civil), por vezes garante a ampliação de direitos, como no caso do PRONERA cujo objetivo é fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária por meio da oferta de projetos educacionais que atendam as especificidades da Educação do Campo em diversos níveis e modalidades.

Os Institutos Federais trazem em suas finalidades e objetivos a oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, pautando-se sobretudo por um

³¹ 8% dos jovens do campo de 18 a 24 anos estão na Educação Superior, proporção três vezes menor se comparada aos que residem nas regiões urbanas (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2019).

processo de inclusão social e com ênfase no desenvolvimento e fortalecimento dos arranjos produtivos socioculturais locais (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal do Paraná – IFPR compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892/2008, idealizada e implantada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e consolidada no governo da presidenta Dilma Rousseff.

O Campus Campo Largo do IFPR tem como uma de suas diretrizes estratégicas a atuação na Educação Profissional do Campo com destaque para a oferta de cursos técnicos e superiores por meio do PRONERA e a partir de efetivo diálogo e articulação com os Movimentos Sociais do Campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Via Campesina³².

O Assentamento Contestado, localizado no município da Lapa, estado do Paraná, e distante apenas trinta e dois quilômetros do Campus Campo Largo é o local de realização de turmas do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR/PRONERA em parceria com a Escola Latino Americana de Agroecologia – ELAA, um dos centros de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Paraná.

O tema apresentado justifica-se pela necessidade de analisar políticas públicas que garantam o direito ao acesso à educação dos sujeitos do campo, particularmente no ensino superior, tendo em vista os baixos índices de escolarização deste grupo populacional e as metas do Plano Nacional de Educação (Metas 8 e 12) para o decênio 2014/2024 (Lei 13.005/2014).

Dessa forma, procuraremos, neste artigo, analisar o PRONERA enquanto política pública, identificando, em seus princípios e diretrizes, elementos que favorecem efetivamente o acesso e permanência dos beneficiários da Reforma Agrária ao ensino superior público, bem como apontar no projeto pedagógico e na organização político-administrativa da experiência concreta estudada (Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR) instrumentos de fortalecimento do direito à educação.

³² A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos, constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas, e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade (FERNANDES, 2012, p. 765).

Tal objetivo dar-se-á pela análise de documentos legais e institucionais, articulando-os com um referencial teórico que aborda a concepção de Educação do Campo e Políticas Públicas na perspectiva de direito social.

2. O PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: POLÍTICA PÚBLICA FORJADA NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

157

Objetivamos aqui abordar o PRONERA como um instrumento do Estado brasileiro para a efetivação de uma política educacional, política pública essa marcada pelas concepções e lutas da Educação do Campo, onde seus principais elementos constitutivos permitem situar a discussão posterior sobre o Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia ofertado pelo IFPR Campo Largo como um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior público aos sujeitos do campo.

A educação é um direito social previsto na Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu artigo 206 os princípios que devem reger o ensino, entre os quais a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Tal princípio é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) em seu artigo 3º. Partimos do pressuposto que a garantia desse direito só é possível pela ampliação da esfera pública com o aumento da escolaridade mediante políticas públicas.

Com base na argumentação introdutória deste trabalho sobre a imensa dívida com a grande maioria da população quanto à garantia desse direito, com especial destaque aos sujeitos do campo como parcela significativa desse universo de excluídos, entendemos a construção e execução de políticas afirmativas com a finalidade de proporcionar igualdade de condições para grupos socialmente marginalizados como instrumento indispensável para a construção da cidadania e a promoção de um modelo de desenvolvimento com justiça social.

Nesse sentido, o PRONERA

[...] é uma política pública do governo federal específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada (SANTOS, 2012, p. 629).

Esta política pública foi forjada no conjunto de lutas dos povos do campo e tem se caracterizado como um instrumento concreto capaz de contribuir para mudar a realidade do campo brasileiro, estando sua origem relacionada com a intensificação dos conflitos agrários em meados da década de 1990, marcado pela resistência dos camponeses sem terra à expansão das fronteiras do agronegócio (BRASIL, 2016b, p. 2).

Este período foi marcado por intensas mobilizações e discussões aliadas à luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização dos sujeitos do campo como parte da estratégia coletiva de resistência ao modelo vigente.

O PRONERA foi instituído em 16 de abril de 1998, por intermédio da Portaria n° 10/98 do então e recém-criado Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) e, em 2001, foi incorporado ao INCRA.

A partir do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva observa-se um importante incremento nesta política pública com vistas a sua adequação ao II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), lançado em novembro de 2003. Além do aumento significativo de recursos para o PRONERA no ano de 2004, o INCRA passou por uma reestruturação administrativa, que incluiu a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania na Diretoria de Desenvolvimento que passou a ser a responsável pela gestão do PRONERA, e a criação nas superintendências regionais (SR's) de divisões similares (FÉLIX, 2015). No entanto, foi somente no final dos anos 2000 que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária conquistou o status de política pública:

Em junho de 2009, por meio da inclusão do artigo n° 33 na Lei n° 11.947, o Congresso Nacional autorizou o Poder executivo a instituir o PRONERA. Em 4 de novembro de 2010, o presidente da República editou o Decreto n° 7.352, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera (SANTOS, 2012, p. 631).

Este movimento, fruto das relações de conflito entre os movimentos sociais e o Estado, com base em desigualdades e injustiças, corrobora a perspectiva gramsciana que aponta a sociedade civil como um locus da disputa pela hegemonia. Conforme reiteram Molina e Jesus (2011, p. 30), “Gramsci considera a possibilidade de produção de contra hegemonia como uma espécie de hegemonia alternativa, na qual o grupo subalterno atua no plano ético-político, num espaço social amplo e heterogêneo”.

Neste sentido, a criação e implementação do PRONERA decorreram do protagonismo dos sujeitos do campo “que assumiram, juntamente com o poder público, a missão de construir novas oportunidades no campo a partir da ampliação do acesso aos diferentes níveis de ensino, garantindo o direito à educação (PAULA et al., 2015, p. 15).

O objetivo central do PRONERA como política pública é a democratização do acesso à educação pelos trabalhadores da Reforma Agrária, tendo por pressupostos os princípios e as concepções construídas na luta pela Educação do Campo, ou seja, respeitando as particularidades dos sujeitos coletivos de direitos e tendo por horizonte contribuir com a permanência dos agricultores no campo com uma perspectiva do desenvolvimento sustentável. Nos termos propostos por Camacho, o “seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas” (CAMACHO, 2015, p. 121).

O estado do Paraná, ao longo dos anos, vem se destacando na execução desta política pública. Dados da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA) apresentados por Paula et al. (2015, p. 24) e referentes ao período 1998-2011 destacam a Superintendência Regional do INCRA no Paraná na sexta posição no número de cursos realizados, compreendendo um total de 17 cursos que representam 5,3% da oferta total das 30 superintendências regionais (SR) que compõem o INCRA. Já no que se refere ao número de educandos ingressantes, o Paraná, no período pesquisado, representou 1,6% do total de matrículas, ocupando a décima oitava posição em relação ao conjunto das SR's. No entanto, quando estes números são escalonados por nível de ensino, o estado do Paraná representa o segundo maior número de matrículas no ensino superior no período apurado (PAULA et al., 2015, p. 32).

Quanto ao nível de ensino dos cursos ofertados, a pesquisa demonstra que a maioria dos projetos atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Fundamental (52,2%), seguidos pelo Ensino Médio (30,9%) e o Ensino Superior (16,9%), que respondem em termos de matrículas por 93,5%, 4,5% e 2,0%, respectivamente (PAULA et al., 2015, p. 34).

Estes dados se coadunam com os altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade da população rural identificados censitariamente. Da mesma forma, os resultados do PRONERA são insuficientes para uma reversão da realidade do direito à educação para quem vive no meio rural brasileiro. No entanto, “os resultados demonstram, de maneira cabal, o esforço do Programa pela busca de soluções para o enfrentamento desta realidade que abrange cerca de 5

milhões de pessoas que vivem nos assentamentos de Reforma Agrária (PAULA et al., 2015, p. 20-21).

Os princípios, objetivos, metodologia e ações e a organização do Programa, bem como as normas e roteiros para a elaboração de projetos pelas instituições de ensino são definidos pelo Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2016).

O fluxo básico para a tramitação dos projetos de cursos elaborados pelas instituições de ensino para integrar o PRONERA inclui diversas etapas consecutivas. Em atendimento à demanda apresentada por uma ou mais organizações representativas da população beneficiária da Reforma Agrária e/ou do Programa Nacional de Crédito Fundiário uma instituição de ensino elabora uma proposta de projeto, em parceria com as organizações demandantes, que deve estar em consonância com os princípios da Educação do Campo, com a fundamentação legal que sustenta o PRONERA e com as especificações contidas no Manual de Operações.

A Comissão Pedagógica Nacional é a instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa, sendo composta por representantes de instituições de ensino, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Ministério da Educação, de movimentos sociais e sindicais na condição de representantes da sociedade civil e do INCRA (BRASIL, 2016, p. 24). Com as instituições federais de ensino, que é o caso do curso analisado no presente trabalho, o INCRA celebra um Termo de Execução Descentralizada (TED), repassando recursos orçamentários à instituição proponente para que execute o projeto de acordo com o plano de trabalho e o cronograma de execução aprovados.

Como assinalado anteriormente, a elaboração e a avaliação do projeto e sua execução devem se pautar pelos princípios da Educação do Campo. Dentre estes princípios, destacamos o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2016, p. 14). Este aspecto começa a ser observado desde antes da própria elaboração das propostas, visto que é condição obrigatória que os Projetos apresentados atendam às demandas do público beneficiário. É a realidade e a necessidade da/s comunidade/s assentada/s que estabelecem o curso pretendido.

Da mesma forma, a elaboração e o acompanhamento coletivo do projeto, outro princípio obrigatório, são fundamentais para que o PRONERA se consolide como uma “resposta às reivindicações dos movimentos sociais por uma educação que respeite a realidade dos povos do campo, tornando-os construtores da sua história, e que vise fortalecer o rural

enquanto território de vida, de sonhos, de transformação” (LOPES; OLIVEIRA; ESMERALDO, 2015, p. 142).

Articulado ao princípio do respeito à diversidade, os projetos pedagógicos dos cursos propostos deverão observar conteúdos curriculares e metodologias adequadas à realidade do público-alvo do PRONERA (BRASIL, 2016).

Para contrapor-se à lógica hegemônica, segundo a qual a formação profissional deve atuar para incluir a todos no modelo do capital, a Educação do Campo nasce questionando a atual lógica do modelo agrícola, pois carrega uma nova concepção de campo e desenvolvimento que tem a Reforma Agrária como vetor. Uma opção de desenvolvimento com alteração na estrutura agrária, sem negar a modernização técnica e tecnológica.

Neste sentido, o currículo e as metodologias de ensino dos cursos ofertados pelo PRONERA devem traduzir-se em “elementos capazes de contribuir com a promoção do desenvolvimento dos assentados, com a mudança das condições de vida de seus educandos” (MOLINA; JESUS, 2011, p. 34).

No que se refere à metodologia, destacamos o regime de organização curricular por alternância, cuja contribuição dada pelo PRONERA, especialmente na expansão do ensino superior para os sujeitos do campo, vem se tornando referência para a Educação do Campo no Brasil.

No regime de alternância

[...] os tempos educativos divididos em dois períodos – tempo escola e tempo comunidade – asseguram, nos projetos, a dimensão da indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmicos e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses, nos seus processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida no campo e nos processos organizativos de classe. Os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas particularidades de uma mesma totalidade que envolve o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social (SANTOS, 2012, p. 632).

Partindo destes pressupostos da Educação do Campo, o PRONERA é guiado por um conjunto de princípios político-pedagógicos - democratização do acesso à educação; inclusão; participação; interação; multiplicação; participação social - para garantir a qualificação do modo de vida da população camponesa por meio da relação indissociável entre educação e o desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, 2016).

A democratização do acesso à educação como princípio orienta a política pública para a superação do histórico de abandono dos processos de escolarização dos sujeitos do campo, garantindo o acesso em condições específicas e afirmativas aos diversos níveis e modalidades da educação escolar, sob a perspectiva da Educação do Campo. Dessa forma, procura-se atingir o princípio da inclusão, resgatando-se o conceito de direito social e ampliando-o, numa perspectiva republicana e democrática, ao grupo social denominado sujeitos do campo.

Complementando os princípios político-pedagógicos apresentados, o Manual de Operações do PRONERA também estabelece outros parâmetros para as propostas pedagógicas dos cursos, entre os quais a necessidade de se “ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática e o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária” (BRASIL, 2016, p. 16).

162

3. O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA DO IFPR CAMPO LARGO/ELAA: MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

O Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, objeto de estudo deste trabalho, é ofertado pelo Campus Campo Largo do IFPR em parceria com o MST e desenvolvido na Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), localizada no interior de um assentamento da Reforma Agrária, no município da Lapa, situado na região metropolitana de Curitiba.

Na região metropolitana de Curitiba, onde se encontram o Assentamento Contestado e o IFPR Campus Campo Largo, a ELAA é a maior referência dos movimentos sociais do campo e de Agroecologia, o que a consolidou como interlocutora das demandas e do diálogo com as instituições públicas de ensino na região.

Estas informações iniciais já possibilitam perceber que há uma conexão direta do processo de formação com a realidade concreta dos educandos, deslocando-se o tradicional espaço do processo educativo – a escola – para o território real onde ocorrem os processos de trabalho de organização das condições de reprodução da vida dos camponeses. Esta característica do curso corrobora a afirmação de Caldart (2011, p.76) de que “o PRONERA, pelas suas práticas, tem ajudado a desnudar a realidade da ausência de uma Educação

Profissional pensada desde a ótica da agricultura camponesa, ou mais amplamente desde a ótica do trabalho do campo”

Importante reafirmarmos aqui o protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na construção de políticas públicas como o PRONERA frente a uma relação de conflito com o Estado que, entre contradições, avanços e recuos, vem resultando na garantia de direitos e na ampliação da esfera pública no âmbito da educação.

A formalização do Termo de Execução Descentralizada, muito mais do que o cumprimento de uma atribuição dos movimentos sociais no processo de elaboração dos projetos do PRONERA, é a expressão da luta desses sujeitos políticos coletivos pela conquista de seus direitos, constantemente negados. Conforme nos assevera Santos (2011, p. 314), “as políticas públicas se definem, implementam, reformulam ou se extinguem com base na ação e no acúmulo de organização social, de acordo com a maior ou menor capacidade de hegemonização da sociedade em disputar a ação do Estado”.

É dessa forma que os parceiros – trabalhadores/as do campo e instituição de ensino – devem construir a proposta dos cursos na perspectiva contra hegemônica da Educação do Campo.

Em Gramsci, o conceito de hegemonia assume dupla conotação. Na primeira, indica a maneira pela qual os trabalhadores precisam elaborar organizações capazes de superar as limitações corporativas ou limitadamente jurídicas para assumirem as tarefas de libertação da exploração e das diversas formas de opressão social. [...] A segunda conotação envolve a primeira: não se trata apenas da expressão de uma vontade dos trabalhadores, mas do enfrentamento das condições efetivas, materiais e culturais, desenvolvidas pela própria dominação de classes sob o capitalismo, nas quais os processos de lutas conduziram a uma modificação – ampliação – do Estado, resultando em condições de luta complexas, uma vez que transbordam o Estado em sentido estrito e abrangem as mais variadas manifestações da vida social (PRONKO; FONTES, 2012, p. 394).

A criação do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia no Campus Campo Largo foi autorizada pela Resolução nº 02, de 01 de março de 2016, do Conselho Superior do IFPR, seguindo os procedimentos da instituição para a elaboração e aprovação do projeto pedagógico e para a sua implementação (BRASIL, 2015), bem como as normas do PRONERA. Uma das singularidades do curso é que ele é ofertado fora do Campus Campo Largo do IFPR nas instalações da ELAA, localizada no Assentamento Contestado, no município da Lapa.

A concepção de democratização do acesso está presente na própria justificativa descrita no projeto pedagógico que faz referência à previsão legal (LDB) do direito a uma oferta de ensino adequada à diversidade sociocultural da população rural brasileira, afirmando que a implantação do Curso no IFPR se fazia necessária “para o atendimento dos anseios de comunidades rurais, historicamente alijadas do processo educacional, visando à qualificação técnica dos(as) trabalhadores(as) rurais” (BRASIL, 2015, p. 9).

A participação direta da sociedade civil, prevista no objetivo geral do Curso (BRASIL, 2015), reafirma os pressupostos da Educação do Campo enquanto instrumento indispensável ao processo de ampliação do acesso por meio da vinculação com a realidade camponesa e a participação ativa dos sujeitos.

O projeto pedagógico do Curso, em sintonia com o Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2016) e a concepção de Educação do Campo, previu a adoção do regime de organização curricular por alternância previsto pela Lei 9394/96. Neste regime o processo de ensino e de aprendizagem se divide em dois espaços e tempos diferentes, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, este desenvolvido na comunidade camponesa de origem do estudante (assentamento) (BRASIL, 2015, p. 16)

É na alternância de tempos e espaços que o curso procura enfrentar a necessária articulação entre teoria e prática, não como momentos específicos que se complementam, mas na perspectiva concreta de uma capacitação profissional como práxis, na qual a formação exige um fazer refletido, transformador. Esta forma alternativa de dinâmica escolar

[...] interroga todas as práticas e elementos que compõem a ação pedagógica na escola, cuja ação se concentra no modelo do encontro diário entre professores e alunos. Exige um novo olhar, um novo fazer, uma nova forma de compreender a organização dos conteúdos, do trabalho do educando e do educador, de produzir e utilizar os materiais pedagógicos, de proceder a avaliação, enfim, aponta para uma outra concepção do que seja ensinar e aprender (ANTUNES-ROCHA; MUNARIM, 2011, p. 180).

Neste sentido, o regime de organização curricular por alternância, para além de uma obrigatoriedade metodológica estabelecida pelas normas do PRONERA, é a garantia efetiva da democratização do acesso à educação pelos sujeitos do campo no Curso à luz dos pressupostos e dos marcos conceituais da Educação do Campo.

Sob o aspecto financeiro, os elementos de despesas previstos nos projetos do PRONERA potencializam a democratização do acesso aos assentados e demais beneficiários

desta política pública. A maior parte dos recursos descentralizados pelo INCRA para a instituição de ensino é destinada para a concessão de bolsas de auxílio financeiro aos estudantes (BRASIL, 2014), cuja finalidade é a garantia da manutenção dos educandos no período de Tempo Escola por meio do custeio das despesas de alimentação e hospedagem, no caso na ELAA. Tal recurso também se destina a auxiliar nas despesas de deslocamento do educando da comunidade de origem para o local do curso e o seu retorno para a sua comunidade, para desenvolver o Tempo Comunidade.

A garantia das bolsas de auxílio financeiro aos estudantes e a celebração de convênio entre o IFPR e a ELAA, prevista no Termo de Execução Descentralizada (BRASIL, 2015b), são instrumentos fundamentais para garantir uma oferta de Curso em observância aos pressupostos da Educação do Campo e da metodologia da alternância, pois permite que a instituição de ensino desenvolva o curso mesmo sem contar previamente com todas as condições para a plena execução do Tempo Escola. O diálogo e o protagonismo dos movimentos sociais do campo são aqui mais uma vez evidenciados na consecução desta política pública.

Outro elemento de despesa importante refere-se aos recursos destinados à contratação de um percentual de educadores externos para a execução da carga horária dos componentes curriculares do Curso (BRASIL, 2015b). Esta estratégia funciona como um estímulo à instituição de ensino na elaboração do projeto, pois viabiliza a participação de outros profissionais, com experiência e perfil adequados à Educação do Campo e à metodologia da alternância, contribuindo com a qualidade do Curso e também evitando uma carga horária excessiva para os docentes que, na sua maioria, ministram aulas nos demais cursos regulares da instituição (BRASIL, 2014).

A democratização do acesso à educação de forma socialmente qualificada nos termos propostos pela Educação do Campo e pelo PRONERA utiliza-se de instrumentos específicos e combinados para viabilizar a participação dos sujeitos do campo e que foram fundamentais na implementação do Curso.

O primeiro refere-se às condições diferenciadas de acesso com um processo de seleção específico, onde o IFPR, à luz das orientações do Manual do PRONERA, publicizou um edital de seleção voltado ao público beneficiário mediante a prévia demanda de suas organizações e também contando com a prévia organização e mobilização dos movimentos para o ingresso de turma específica. Por turma específica se entende aquela formada por estudantes oriundos de

assentamentos reconhecidos pelo INCRA, na condição de assentados ou dependentes de assentados da reforma agrária.

O segundo instrumento refere-se ao apoio financeiro aos estudantes para que possam, como indicado anteriormente, custear integralmente ou parcialmente as despesas relativas à alimentação e à hospedagem e aos deslocamentos de suas comunidades de origem para o centro de formação. Mais uma vez se reconhece a necessidade de a política pública fornecer ferramentas que viabilizem a permanência do educando no curso, minimizando possíveis efeitos de sua vulnerabilidade socioeconômica.

O terceiro instrumento que garante a frequência dos sujeitos do campo no Curso é o regime de alternância dos tempos educativos, que se constitui em um elemento definidor dos projetos aprovados pelo PRONERA, e que assume “o sentido da comunidade, enquanto espaço físico, social e político, como dimensão formativa central” (ANTUNES-ROCHA; MUNARIM, 2011, p. 176). No caso em estudo, o curso é desenvolvido no interior de um assentamento da Reforma Agrária e o processo formativo se dá de forma articulada com a realidade campesina, em diálogo com a situação concreta dos/as educandos/as. Portanto, a alternância enquanto método e princípio é um elemento central da democratização do acesso ao ensino superior para os sujeitos do campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência educacional apresentada neste trabalho evidencia o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA como uma política pública de garantia do direito ao ensino superior aos sujeitos do campo na perspectiva de um enfrentamento do histórico processo de exclusão desse segmento populacional aos diversos níveis de escolarização.

Tal perspectiva corrobora com a compreensão de política pública como um conjunto de ações e/ou programas governamentais que visam garantir determinado direito social (de cidadania), seja para vários grupos da sociedade, seja para determinado segmento social, que é o caso do PRONERA.

Neste sentido, o PRONERA, com base na experiência estudada do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia do IFPR Campo Largo, responde ao conceito de política pública, seja no sentido político de tomada de decisão, seja no sentido administrativo por meio das

características do Programa que vão ao encontro das especificidades do público-alvo, garantindo a sua efetividade.

Com base na concepção, diretrizes e especificidades da Educação do Campo, reitera-se o papel do PRONERA e da experiência concreta analisada como um instrumento de garantia do acesso aos sujeitos do campo ao ensino superior público, contribuindo para o atendimento de algumas metas do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), especialmente as Metas 8 (aumento da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, alcançando um mínimo de 12 anos de estudos para as populações do campo) e 12 (elevação das taxas bruta e líquida de matrículas na educação superior da população de 18 a 24 anos).

Conforme afirmado anteriormente, uma política pública abriga um sentido de tomada de decisão (dimensão política), ao qual está diretamente subordinado a uma ação/escolha de governo. Neste sentido, à guisa de consideração final, cabe registrar que, a partir da ascensão da ultradireita ao governo federal em 2019, o PRONERA iniciou sua trajetória de possível extinção. Primeiramente pela suspensão de inúmeros cursos vinculados ao Programa, fato esse apurado e publicizado por meio da Recomendação nº 11/2019 da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, do Ministério Público Federal, de 9 de setembro de 2019 e, posteriormente, pelo Decreto Federal nº 10.252, de fevereiro de 2020, que redimensiona a estrutura do INCRA, extinguindo a Coordenação de Educação do Campo responsável pelo PRONERA. Por fim, em março de 2020, por meio da Portaria nº 27 do Ministério da Agricultura, o governo federal lançou o Programa de Residência Profissional Agrícola, oferecendo bolsas de estágio para estudantes e egressos de cursos das ciências agrárias, com ênfase no agronegócio, indicando uma nova diretriz/concepção relacionada à temática.

Finalizando, reitera-se que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA caracteriza-se (ou caracterizava-se) como importante política pública de garantia do direito social à educação consagrado na Constituição Federal de 1988, responsável pelo processo de escolarização de mais de 160 mil brasileiros e brasileiras oriundos de Assentamentos da Reforma Agrária (BRASIL, 2019, p. 3) e contribuindo para a construção da cidadania dos sujeitos do campo. Neste sentido, torna-se imperiosa a defesa da continuidade e ampliação desta política pública de modo a contribuir com a superação das desigualdades e da exclusão e à promoção de um modelo de desenvolvimento com justiça social em nosso país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MUNARIM, A. Alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 30 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 02 dez. 2019.

_____. Instituto Federal do Paraná. **Projeto**: Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia-PRONERA. Curitiba, 2014.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 02 dez. 2019.

_____. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia**. Campo Largo, 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA. **Termo de cooperação para descentralização de crédito**: TED INCRA/IFPR nº 20/2015. Brasília, 2015b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Manual de operações do PRONERA**. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA**: 18 anos, retornando às suas origens! Brasília, 2016b. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/313925970/Boletim-Informativo-18-Anos-do-PRONERA-pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Recomendação** nº 11/2019/PFDC/MPF. Brasília, 2019. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/recomendacoes/recomendacao-11-2019-pfdc-mpf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

CALDART, R. S. Educação profissional no contexto das áreas de reforma agrária: subsídios para discussão diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do

campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 30 set. 2019.

CAMACHO, R. S. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): uma política pública de educação do campo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, p. 119-127, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/1231/1393>. Acesso em 30 set. 2019.

FÉLIX, N. M. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características. In: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (Org.) **PRONERA: experiências de gestão de uma política pública**. São Paulo: Compacta, 2015.

FERNANDES, B. M. Via campesina. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LOPES; A. P. N.; OLIVEIRA, D. F.; ESMERALDO, G. G. S. L. Políticas públicas para a educação do campo: reflexões sobre o PRONERA. **O público e o privado**, Bauru, v. 03, n. 2, p. 15-41, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/JOOMAD~1/AppData/Local/Temp/1337-4792-1-PB.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019.

MOLINA, M. A.; JESUS, S. M. S. A. Contribuições do PRONERA à educação do campo no Brasil: reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A. (Org.) **Memória e história do PRONERA: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019.

PAULA, R. P. et al. Educação e direitos humanos: a participação do PRONERA na construção da educação do campo. **RIDH – Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 03, n. 2, p. 15-41, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/283>. Acesso em 02 dez. 2019.

PRONKO, M.; FONTES, V. Hegemonia. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, C. A. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. O PRONERA e as políticas públicas de educação do campo: uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M.A.; JESUS, S. M. S. A.



III SEDIC

III Seminário de Educação na Diversidade do Campo



(Org.) **Memória e história do PRONERA**: contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA, 2011. Disponível em:

<http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Mem%C3%B3ria-E-Hist%C3%B3ria-Do-Pronera-Rev-1.pdf>. Acesso em 18 out. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Ed. Moderna, 2019. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em 20 out. 2020.

PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONEXÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DO CONTESTADO

Maria Luiza Milani³³

Rosimari de Fatima Cubas Blaka³⁴

171

Resumo: O artigo apresenta aspectos da relação teoria-prática que tem como objetivo apresentar uma experiência aos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Contestado - Campus Canoinhas/SC, contextualizada com a Disciplina de Educação do Campo. A conexão ocorreu de forma concreta demonstrada com a prática pedagógica interdisciplinar em desenvolvimento na Escola Básica Municipal Benedito Therezio de Carvalho, localizada no meio rural de Canoinhas-SC. Trata-se de pesquisa descritiva, bibliográfica e documental, que apresenta a experiência de uma visita pedagógica à escola do meio rural, como atividade prática para os estudantes. A Educação do Campo é escopo de uma política pública federal, estadual e municipal, especificamente em Canoinhas-SC. Desde o ano de 2005, esta modalidade de Ensino passou a fazer parte das propostas educacionais do Sistema Municipal de Educação do município de Canoinhas/SC, efetivada em Programa Interdisciplinar de Educação do Campo, pela Lei Municipal n.º. 4851 de 14/11/2011, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino do Município de Canoinhas-SC. Dessa forma os estudantes de Pedagogia/PARFOR foram até a escola para conhecerem e relacionarem com as teorias apresentadas em sala de aula, o conhecimento construído *in loco*, tornando-se fundamental para o enriquecimento do ensino-aprendizagem e a formação de futuros pedagogos.

Palavras chave: Estudantes de Pedagogia; Educação do Campo; Ensino e aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma experiência da relação teoria-prática durante a formação dos estudantes de Pedagogia da Universidade do Contestado (UnC), sobre a Educação do Campo em escola da Rede Municipal de Ensino Canoinhas-SC.

³³ Assistente Social, Docente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado (UnC) - Canoinhas-SC. Email: marialuiza@unc.br.

³⁴ Pedagoga, Coordenadora do Programa Interdisciplinar de Educação do Campo da Prefeitura Municipal de Canoinhas-SC; Coordenadora e Docente do Curso de Pedagogia (PARFOR) - Universidade do Contestado (UnC), Canoinhas-SC. Email: rosimaricubas@yahoo.com.br.

Entre os múltiplos temas na formação docente de pedagogos, a Educação do Campo orientada por uma política pública, foi definida no plano pedagógico do curso, justificada pela diretriz interdisciplinar. A Educação do Campo é reconhecida como uma experiência inovadora em escolas situadas no meio rural dos municípios, característica socioproductiva dos municípios do entorno de Canoinhas, dos quais provêm os estudantes.

A formação de pedagogos, licenciatura, pela UnC está em funcionamento desde 1986. Entretanto, as últimas edições do curso foram financiadas pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) desde o ano de 2015. O PARFOR é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que fomenta a oferta e acesso na Educação Superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de Educação Básica, garantido a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

Ao longo desses anos todos, a UnC procurou atualizar sua proposta de formação de pedagogos de acordo com os parâmetros, as diretrizes curriculares, e as legislações específicas. Essas atualizações consideraram as tendências da Educação, dos direitos humanos, das teorias, das tecnologias, das metodologias, das políticas públicas educacionais, mas em especial a formação interdisciplinar.

A Educação do Campo como uma política pública, lançada a partir da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, vem sendo gradativamente considerada como uma estratégia inovadora para a formação interdisciplinar, de práticas profissionais multiprofissionais, bem como, de valorização da vida e de um ambiente sustentável.

Em Canoinhas, a Educação do Campo tem uma trajetória de implementação e práticas nas escolas do meio rural, que podem subsidiar as experiências e vivências do contexto dos estudantes e futuros professores.

Sob esses aspectos, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma experiência dos estudantes de Pedagogia com a escola da Educação do Campo como conexão entre políticas públicas na formação docente na Universidade do Contestado – UnC, Campus Canoinhas-SC.

Tomando por base os aspectos apontados no âmbito das demandas e alterações dos profissionais da Educação, em especial dos pedagogos, o relato da experiência de conhecer e vivenciar a Educação do Campo durante a formação universitária, corrobora com a concepção da interdisciplinaridade, preconizada pelas diretrizes da formação de profissionais. Nessa direção, justifica-se a relevância da descrição dessa experiência para argumentar que, na

formação acadêmica, a relação teoria-prática, para além da disciplina ministrada em sala de aula, deve ser contemplada sistematicamente. Assim, esse texto contempla uma dessas atividades da relação teoria-prática, a partir da avaliação que os estudantes realizaram como uma das etapas da experiência.

Metodologicamente, esse artigo é descritivo, elaborado por meio da pesquisa bibliográfica e documental, privilegiando a abordagem qualitativa. A pesquisa documental forneceu os conteúdos da experiência apresentada e analisada por meio da análise de conteúdo.

Trata-se de uma experiência inovadora no curso de Pedagogia, pois de acordo com os documentos e Projeto Pedagógico do Curso (PPC), atualizado no ano letivo de 2016, a turma em discussão foi pioneira em desenvolver a Disciplina de Educação do Campo em sua grade curricular.

O artigo está organizado em itens que abordam: a formação docente e a Pedagogia; a Educação do Campo como política pública; a experiência de Educação do Campo de Canoinhas, o contexto da EBM Benedito Therezio de Carvalho e a Educação do Campo; e, visita técnica dos estudantes de Pedagogia na referida escola.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE E A PEDAGOGIA

A formação de docentes e a formação de pedagogos se distinguem, pois o professor pedagogo desempenha a docência em uma realidade social distinta. Define-se como pedagogo, o profissional especialista em Educação, que pode atuar diretamente na escola, em sala de aula, coordenação pedagógica ou gestão escolar. Sua função é de criar situações e efetivar ações educacionais que contribuam para a elevação da alfabetização e escolarização das crianças, adolescentes, jovens e adultos. E para facilitar o desenvolvimento eficiente dessas ações, propõem-se a atuação como mediador e agente de transformação na escola, promovendo atividades de interação entre alunos, professores e os demais colaboradores, levando em consideração os ciclos de vida, interesse e expectativa dos alunos.

A formação de pedagogos pelo curso da UnC, conforme o seu PPC (2016, p. 33), objetiva: “formar educadores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio - modalidade Normal, de

Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas de conhecimentos pedagógicos”.

Esse compromisso advém das legislações que foram emitidas pelas diretrizes para a organização do sistema educacional brasileiro. A Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, considerando que a docência se refere a “[...] processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos” (BRASIL, 2015, p. 01).

O desenvolvimento dos conceitos disciplinares, princípios e objetivos, devem fazer parte da formação dos acadêmicos possibilitando momentos pedagógicos que desenvolvam conhecimentos científicos e culturais, integrando os valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo e do contexto educacional.

Ao longo de seus cinquenta anos de existência na região, a UnC vem considerando as soluções para os desafios educacionais, com inovações para a construção da cidadania, avalia a pluralidade e a diversidade social e cultural dos contextos educacionais, no qual os profissionais formados atuarão. Portanto, ao planejar a matriz curricular do Curso de Pedagogia, a UnC se compromete com a formação de profissionais do Magistério e da Educação para atuar na Educação Básica, escolas públicas e privadas, conectados com as respostas das demandas da sociedade.

Nessa direção o Curso de Licenciatura em Pedagogia se constitui em elemento indispensável para o desenvolvimento e formação da base educacional, especialmente nos primeiros anos de escolaridade que corresponde ao desenvolvimento integral da criança, independente no qual contexto socioeconômico se situem as escolas.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnC (PPCP), o pedagogo pode “[...] trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (PPCP, 2016, p. 34).

É nesse contexto que a Educação do Campo foi inserida na matriz curricular, a ser abordada no curso de Pedagogia da UnC, como uma proposta pedagógica para atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino. A ementa da disciplina propõe o desenvolvimento do ensino, construindo uma visão ampla dos professores em formação em relação a modalidade

de ensino de Educação do Campo. A abordagem introdutória da Educação do Campo e as políticas públicas existentes a nível nacional, estadual e municipal que embasam a existência de projetos e programas curriculares. O entendimento da importância da preservação da identidade das pessoas que vivem no campo, fazendo conexão com as inovações tecnológicas e as demandas contemporâneas que o campo necessita.

As propostas pedagógicas interdisciplinares planejadas para os diferentes níveis e modalidades de ensino e formação do(a) educador(a) do campo, contextualizada com a com o processo histórico e o desenvolvimento econômico, social, educacional, político e cultural dos povos do campo.

175

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA

A educação e o desenvolvimento educacional propiciam respaldo para as localizações territoriais, oportunizando melhoria na oferta de educação, principalmente nas áreas urbanas. Porém, a população do meio rural, sempre em segundo plano, viveu por décadas defasagens educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Gobetti (2011), o campo não necessita somente de infraestrutura escolar, é necessário que tenha escolas com Projeto Político-Pedagógico vinculados com o contexto social e histórico do campo. A partir da década de 1990, a escola do campo vem ganhando espaço no contexto social, pela participação e insistência da sociedade organizada. Para Vendramini (2007, p. 123), “É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social”.

Com a interpretação do Art. 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9.394/1996, os avanços ocorrerão de formas diferenciadas, de acordo com a realidade local e serão efetivados, principalmente, com a ação e pressões de organizações não governamentais juntamente com a sociedade civil organizada. Nessa direção, o Ministério da Educação instituiu, em 2002, um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), criando em 2003, a SECAD, contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Seguindo o que expõe Vendramini (2007, p. 124), com os questionamentos: “O que

caracteriza hoje o trabalho no campo? Qual educação é necessária ou requerida para esse espaço? Qual a participação dos movimentos sociais na criação de formas de vida, trabalho e de educação no campo?” Entende-se a preocupação para efetivação de uma Educação do Campo que esteja de acordo com as necessidades da população rural, desenvolvida por escolas organizadas pedagogicamente e administrativamente e que contemple, em sua missão, ensino de referência e de qualidade. Em termos nacionais, a Educação do Campo passa pela sua consolidação com a emissão de uma sequência de legislações, de acordo com o Quadro 1, onde pode-se observar.

Quadro 1 - Embasamento legal Nacional para a Educação do Campo

ANO	Políticas Públicas Nacional
Resolução CNE/ CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002.	Institui as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008.	Define em seu artigo 1.º - A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio; atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008a).
Resolução CNE/CEB n.º 4, de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, nela, institui a Educação do Campo como modalidade específica.	Artigo 27 - A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2010a).
Decreto presidencial n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).	Educação do Campo como uma Política de Estado; Inclusão da Educação Superior como parte da Educação do Campo; A ampliação do conceito de escola do campo, que suplanta o entendimento exclusivo de situação da unidade escolar, segundo o qual “escola rural é aquela situada na zona rural”.
Plano Nacional de Educação - Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014.	Plano Nacional de Educação (PNE) - Metas que abrangem a Educação do Campo: (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8, 10, 11, 12,14, 15 e 18)

Fonte: Política de Educação do Campo/SED/SC 2018.

A partir das legislações nacionais, o município de Canoinhas/SC, passou-se a considerar seu cenário socioproductivo. Esse município bem como os demais da região do Planalto Norte Catarinense onde se situa, são basicamente agrícolas, ou seja, mesmo que o urbano e a industrialização complementem as fontes econômicas municipais e regional, é a agropecuária que se destaca. Portanto, a Educação do Campo se apresenta como uma estratégia relevante para fortalecer a organização produtiva, o avanço científico e tecnológico, bem como, os avanços educacionais e a qualidade de vida nessa sociedade.

4. A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE CANOINHAS

De acordo com o estudo e reflexão de Blaka (2010) a Educação do Campo em Canoinhas passou a ser implementada com uma análise das necessidades da população rural, apresentadas pelas famílias dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino do município. Inicia-se o processo com o Projeto Interdisciplinar de Educação do Campo, em 2005, para atender, de forma ampla, as reivindicações, necessárias para o desenvolvimento educacional do meio rural. Para Canoinhas, esse foi o momento oportuno para planejar e realizar ações educacionais condizentes com o meio rural e o Projeto Interdisciplinar foi uma alternativa de trabalho aceita pelas comunidades escolares do campo.

Na sequência entre as iniciativas do governo municipal foi a legalização do Projeto Interdisciplinar de Educação do Campo, bem como, emitir uma série de outras medidas as quais pudessem assegurar a sua implementação em Canoinhas com perenidade educacional, de acordo com o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Conquistas da Educação do Campo – Canoinhas/SC

ANO	Políticas Públicas Municipais
2005	Elaboração do Projeto Interdisciplinar de Educação do Campo, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Canoinhas-SC.
2005	Aprovação do Projeto pelos Conselhos Municipais: Conselho Municipal de Educação (CME); Conselho Municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e Conselho Municipal de Desenvolvimento Agropecuário (CMDA).
2010	Transformação do Projeto em Programa Interdisciplinar de Educação do Campo
2010	Decreto Municipal nº 272/2010 Institui Diretrizes Operacionais e Curriculares no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino de Jovens e Adultos na esfera do Sistema Municipal de Educação de Canoinhas-SC.
2011	Lei Nº. 4851 de 14/11/2011, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino do Município de Canoinhas/SC e dá outras providências, Capítulo II, Seção III – Educação do Campo.
2011	Lei Complementar nº 0038 de 14/11/2011 – Plano de Cargos, Carreira, Salários e Remuneração do Magistério e dos Profissionais da Educação do Município de Canoinhas/SC; Seção IV - gratificação salarial para educadores em exercício da função nas escolas de difícil acesso do meio rural.
2014	Lei 5.454 de 04/12/2014. Dispõe sobre a contratação e efetivação de Técnicos Agrícolas e Agroecológicos para atuação no Programa de Educação do Campo.
2015	Lei nº 5.591 DE 23/06/2015 que institui o Plano Municipal de Educação com planejamento administrativo e pedagógico da Educação no município até o ano de 2024.
2019	Documento: Práticas pedagógicas interdisciplinares para a educação do campo: [recurso eletrônico – E-book] – Mafra, SC: Ed. da UnC, 2019.

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Passo a passo, a Educação do Campo foi fazendo parte do cotidiano das escolas situadas no meio rural, bem como da comunidade no seu entorno. Dessa forma, a Rede Municipal de

Ensino de Canoinhas em cooperação com instituições públicas e organizações da sociedade civil, envolveram-se para constituir uma Política Pública de Educação do Campo com objetivo de assegurar a continuidade e perenidade do Projeto Interdisciplinar de Educação do Campo, que em 2011, pela Lei nº. 4851, Capítulo II, Seção III, integra esse Projeto com status de Programa Interdisciplinar de Educação do Campo ao Sistema Municipal de Ensino do Município de Canoinhas-SC, com objetivo de atender as especificidades de sua rede de ensino.

A partir daí, o planejamento das aulas é realizado com o apoio dos coordenadores pedagógicos das escolas, que seguem as diretrizes curriculares municipais, integrando com os eixos temáticos do Programa para desenvolver as áreas de conhecimentos da Educação Básica – eixo humano, que possibilita o desenvolvimento de forma teórica e prática dos seguintes assuntos: Alimentação, Saúde, Higiene, Sexualidade, Família, Trabalho, Ciências e tecnologia, Cultura, Artesanato, Associativismo/Cooperativismo; e o Eixo Agrossilvipastoril que propõem atividades pedagógicas relacionadas com: Meio Ambiente, Agricultura, Olericultura, Silvicultura, Solo, Mecanização agrícola, Agrotóxicos, Saneamento, Paisagismo, Jardinagem, Irrigação, Drenagem, Bovinocultura de leite, corte, Suinocultura, Avicultura, Piscicultura e Pequenos animais, entre outros assuntos contextualizados com as comunidades locais numa proposta interdisciplinar. Nesse processo há intervenção dos instrutores agrícolas que participam planejando atividades práticas contextualizando com a teoria realizada pelo professor regente.

O desenvolvimento da Educação do Campo é realizado por meio do Programa Interdisciplinar de Educação do Campo, o qual alcançou em 10 anos de sua execução, a melhor média do IDEB em 2019 no município de Canoinhas-SC. A EBM Benedito Therezio de Carvalho, localizada no distrito de Felipe Schimdt, Canoinhas-SC, obteve a média 7.4 nos Anos Iniciais e nos Anos Finais a média 5.8. Afirma-se o bom desempenho dessa escola quando se compara suas notas com a Rede Pública de Santa Catarina que obteve a média de 6.3 (Anos Iniciais) e a média 4.9 (Anos Finais). A média da Rede Pública de Canoinhas foi de 6.8 (Anos Iniciais) e 5.4 (Anos Finais). A Rede Municipal de Ensino de Canoinhas, nesse mesmo ano, obteve uma média no IDEB de 6.6 (Anos Iniciais) e 5.5 (Anos Finais).

O CONTEXTO DA EBM BENEDITO THEREZIO DE CARVALHO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O texto a seguir foi extraído do Trabalho de Conclusão de Curso de Leandro (2020), o qual descreve o contexto da EBM Benedito Therezio de Carvalho, bem como aspectos da Educação do Campo nela desenvolvidos. Essa escola, integrante da Rede Municipal de Educação de Canoinhas, situa-se a uma distância da área urbana de 41 km, no distrito de Felipe Schmidt, apresentada na Figura 1.

Figura 1- Escola Municipal Benedito Therezio de Carvalho



Fonte: Dados da pesquisa, (2020).

Segundo os dados do Educacenso/2019, essa escola totalizou 276 alunos matriculados na educação básica com atendimento da modalidade de Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com exposição do Quadro 3.

Quadro 3 – Número de alunos e etapas de atendimento

ANO	ED. INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL										TOTAL
		Anos Iniciais					Anos Finais					
	Pré-Escolar	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	EJA	
2019	48	19	19	17	25	34	26	25	31	21	11	276

Fonte: Educacenso/INEP/MEC (2019)

Essa escola foi escolhida para a vivência dos estudantes de Pedagogia da UnC, na qual pudessem contemplar a relação teoria-realidade social da Educação do Campo, a qual foi organizada pelo conjunto de professores.

VISITA TÉCNICA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA ESCOLA

A visita técnica à EBM Benedito Therezio de Carvalho foi organizada, de forma conjugada pelas disciplinas de Educação do Campo, Estudos Multiculturais, Pedagogia em Diferentes Contextos, Tecnologias Educacionais, Seminário de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ministradas no curso de Licenciatura em Pedagogia (PARFOR).

Essa escola foi escolhida para essa experiência dos estudantes de Pedagogia da UnC, para que pudessem contemplar a relação teoria-realidade social da Educação do Campo, pela facilidade de acesso, pela disponibilidade em receber os visitantes em final de semana, por ser uma referência no processo educacional no município de Canoinhas-SC.

Conhecer as dependências dessa escola objetivou então observar e analisar a organização dos seus espaços físicos, como também o conhecimento técnico e prático dos alunos que apresentaram suas atividades, com o apoio profissional do instrutor agrícola que integra a equipe técnica educacional da escola e da gestão. Para subsidiar os aspectos a serem observados, os estudantes deveriam correlacionar com os conteúdos teóricos apresentados pelas disciplinas.

A visita ocorreu no dia 07/12/2019, sábado, durante o período matutino e vespertino. Posteriormente os estudantes de Pedagogia da UnC deveriam elaborar um relatório técnico e nele apontar suas impressões acerca da relação teoria-prática da Educação do Campo. Com base no procedimento da pesquisa documental, foram selecionados os relatórios de 15 estudantes entre o total de 29 relatórios e dessa amostra, foram extraídos recortes das avaliações que ilustram as impressões do grupo de estudantes sobre a experiência. Os recortes apresentados representam as demais manifestações. Inicialmente, na recepção dos estudantes de Pedagogia, foi realizada a contextualização da EBM Benedito Therezio de Carvalho pelo gestor escolar. A trajetória da Educação do Campo em Canoinhas pela Coordenadora do Programa e a apresentação do instrutor agrícola que demonstrou o planejamento e execução das atividades de Educação do Campo na escola, de acordo com as Figuras 2, 3 e 4.

Figura 2 – Apresentação do Planejamento e Execução da Educação do Campo



Fonte: Acervo Coordenação Curso Pedagogia, (2019)

Um dos fragmentos do texto do E1, diz que apesar do calor, com o sol forte de dezembro, “[...]experiência única para todos nós, com bastante aprendizagem e socialização de experiências entre todos”, o que demonstra que mesmo sendo uma política pública com mais

de uma década de existência, a sua divulgação como experiência concreta ainda causa sentimentos de novidade.

Outro fragmento da avaliação do estudante E5 exaltou a escola: “[...] é certamente um ótimo exemplo de Educação no Campo.” Essa menção faz lembrar que no ano de 2019 a EBM Benedito Therezio de Carvalho obteve o mais alto índice do IDEB nas duas categorias, o que confirma que o planejamento e execução das atividades educacionais está respaldando a qualidade da formação de seus estudantes. Para estudantes de Ensino Superior que se encontram em formação, deparar-se com cenários concretos do exercício profissional docente e de gestão, como podem ser as competências dos pedagogos, equivale a um alerta acerca do compromisso que assumirão com a conclusão do curso de Pedagogia.

181

Figura 3 – Exposição sobre o processo de plantio na horta da escola



Fonte: Acervo Coordenação Curso Pedagogia, (2019)

A demonstração da aplicação de atividades vista teoricamente em sala de aula, na horta da escola, na execução do ritual do plantio, na interação entre alunos da escola e o profissional Instrutor agrícola, foi um dos aspectos mais destacados, observando a Figura 3, acima.

Um aspecto chama a atenção quando se constata que a região na qual se situa Canoinhas e de onde provêm os estudantes, tem vocação produtiva na agricultura. Os moradores dos pequenos e médios municípios vivem uma relação próxima com o meio rural, mas a escola do campo era apenas uma escola para esses estudantes. Mas a Educação do Campo ajudou a mudar essa concepção da homogeneização dos espaços educacionais. A escola pode adquirir identidade própria a medida que ela representa a comunidade na qual se encontra situada.

Isso posto, pode-se considerar que a Educação do Campo como proposta de reconhecimento do espaço produtivo rural, está sustentando a reconstrução do espaço escolar para promover o ensino voltado para as necessidades dos alunos.

No fragmento da avaliação do E12, esse ressalta que “A visita foi importante para nosso aprendizado, eu, por exemplo não conhecia a escola e achei muito bonita, conhecer mais sobre a localidade onde está inserida e o espaço externo da escola, onde se pode usar dia a dia com os alunos de diversas maneiras enriquecendo a aula dos professores”. Posicionamento corroborado pelo E14 ao dizer “Com essas visitas foi possível ampliar o conhecimento de quem já atua na área e abrir novos horizontes, novos olhares de quem não atua”. E ainda, E15 manifesta que “A visita em Felipe Schimdt foi maravilhosa, pude conhecer um pouco mais sobre a Educação do Campo, o aprendizado foi único, sem contar que aprendi sobre como organizar uma horta e também sobre os espaços de aprendizagem na escola do campo.” A observação se comprova na Figura 4 a seguir.

182

Nessa perspectiva educacional como não considerar a relevância das experiências em tempos de formação de pedagogos?

Figura 4 – Formação do minhocário



Fonte: Acervo Coordenação Curso Pedagogia, (2019)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que na formação como na atuação profissional dos pedagogos, a relação-teoria prática deve ser enfatizada como uma das estratégias relevantes que devem ser vivenciadas cotidianamente. A reflexão acerca da relação entre o sistema educacional, a formação de professores, a Pedagogia, a escola e a Educação do Campo é uma das possibilidades de se sustentar que as dimensões (humanas, sociais, éticas, políticas, educacionais, ambientais) da vida e da sociedade produzem as demandas, os desafios, as estratégias e as experiências das pessoas nos processos individuais e coletivos.

Dessa forma, os argumentos que subsidiam a resposta a questão que direciona esse artigo podem ser elencados a partir das seguintes bases: 1) na formação e na atuação

profissional os pedagogos podem lançar mão de diferentes modalidades de ensino-aprendizagem e entre as que ocasionam impacto entre as vivências pedagógicas e educacionais, aponta-se a visita técnica; 2) a Educação do Campo como modalidade de ensino se apresenta como uma das relevantes iniciativas para a formação interdisciplinar dos estudantes, onde elas se encontram localizadas; 3) a política pública de Educação do Campo é recente no Brasil e as experiências de sua operacionalidade encontram-se em construção; 3) a Educação do Campo contribui positivamente para a melhoria e qualidade educacional por ocorrer sob o desenvolvimento da relação teoria-prática; 4) a educação é um modo de viver, aproveitar todas as experiências fortalece a formação continuada das pessoas e, por conseguinte, dos profissionais nas suas particularidades de atuação; 5) na escola, o espaço físico, é apenas uma das possibilidades da formação interdisciplinar necessária à todas as pessoas; 6) constata-se que o redimensionamento das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia devem contemplar os aspectos das diversidades, da ética, da comunidade, da sociedade, para que os profissionais de Pedagogia estejam preparados para atuarem na amplitude de locais de trabalho que vem se apresentando; 7) a Educação do Campo em Canoinhas-SC, proporcionou a experiência da relação teoria-prática durante a formação dos estudantes de Pedagogia da Universidade do Contestado (UnC) com aceitação e aprendizagens concretas; 8) a Educação como política pública se desdobra para atender as especificidades educacionais, a exemplo da formação dos professores e da Educação do Campo, nexos que devem acontecer no cotidiano da formação, do exercício profissional, o entendimento das complementaridades das múltiplas dimensões que a sociedade apresenta.

Conclui-se que em todas as direções da formação de pedagogos e no cotidiano das unidades educacionais, encontram-se as mais relevantes estratégias de se proporcionar subsídios para o fortalecimento humano, com saberes, com consciência crítica, com responsabilidade pela melhoria da realidade na qual se vive, independente do meio socioproductivo: urbano ou rural. Sob os preceitos da Educação do Campo, esses desafios se tornam reconhecidos, compreendidos e sobre eles as intervenções interdisciplinares tornariam o *lócus* da vida humana atrativo, solidário e com eficácia para a segurança de viver com qualidade de vida e justiça social. Isso foi o que se tentou com a visita técnica à EBM Benedito Therezio de Carvalho em um dia de dezembro de 2019.

REFERÊNCIAS

BLAKA, R. F. C. Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas/SC. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional – Área Políticas Públicas). Programa de Mestrado. Universidade do Contestado de Canoinhas, Santa Catarina. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=203909. Acesso em: out. 2020.

BLAKA, R. F. C.; VARGAS, L. P. **Práticas pedagógicas interdisciplinares para a educação do campo**: [recurso eletrônico – E-book] – Mafra, SC: Ed. da UnC, 2019. Disponível em: https://www.unc.br/biblioteca/ebook/E-book_Praticas_pedagogicas_interdisciplinares_para_a_Educacao_do_Campo.pdf. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez.1996.

_____. CNE/CEB. Resolução n. 01 de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 10 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Resolução N ° 2, de 28 de abril de 2008, Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 10 jun.2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de junho de 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: out 2020.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: out. 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

CANOINHAS. Prefeitura Municipal. **Decreto Municipal nº 272/2010** Institui Diretrizes Operacionais e Curriculares no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino de Jovens e Adultos na esfera do Sistema Municipal de Educação de Canoinhas/SC

_____. Lei nº. 4851 de 14 de novembro de 2011. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino do município de Canoinhas/SC e dá outras providências. Disponível em: <https://www.pmc.sc.gov.br/legislacao/index/detalhes/codMapaItem/18329/codNorma/38166>. Acesso em: Jun. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Canoinhas. **Projeto Interdisciplinar de Educação do Campo**, 2005.

_____. Lei complementar nº. 0038 de 14/11/2011. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira, Salários e Remuneração do Magistério e dos Profissionais da Educação do Município de Canoinhas, Estado de Santa Catarina e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.pmc.sc.gov.br/legislacao/index/lista-completa/codMapaItem/18329/tipo/1>. Acesso em: Jun. 2020.

_____. Lei 5.454 de 04/12/2014. Dispõe sobre a contratação e efetivação de Técnicos Agrícolas e Agroecológicos para atuação no Programa de Educação do Campo. Disponível em: <https://www.diariomunicipal.sc.gov.br/site/?r=site/acervoView&id=618947>. Acesso em: Jun. 2020.

_____. Lei 5.591 DE 23/06/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Canoinhas e dá outras Providências. Disponível em: https://static.fecam.net.br/uploads/719/arquivos/565228_LEI_n_55912015.pdf. Acesso em: jun.2020.

GOBETTI, Marilza. Educação do Campo e Diversidade: Escola Itinerante “Maria Alice Wolff de Souza”. Uma experiência de educação com jovens e adultos. *In: Educação do Campo*. Peixer, Zilma Isabel; Varela, Iáscara Almeida Varela; (org). Lages, SC: Grafine, 2011. 176p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP/MEC. IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Resultados e Metas/ 2019**. Disponível: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em out. 2020.

_____. **Matrículas da educação básica. 2019**. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>>. Acesso em: out 2019.

LEANDRO, Daniela. **Educação do Campo: Disseminando conhecimento pedagógico nas comunidades rurais de Felipe Schimdt e Fartura de Baixo – Canoinhas/SC.** Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Contestado, Canoinhas, 2020. Disponível em: <http://pergamum.unc.br:8082/pergamum/biblioteca/index.php>. Acesso em: out. 2020.



MAFRA. Universidade do Contestado (UnC). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura. 2016. Disponível em: <https://www.unc.br/ensino/curso/pedagogia>. Acesso em: out. 2020.

SANTA CATARINA. **Política de educação do campo** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. 56 p.: il. color.; 21 cm. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/29149-politicas-da-educacao-da-diversidade>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VENDRAMINI, C.R. **Educação e Trabalho**: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação e Sociedade. 72. Educação do Campo, 1 ed., maio/ago. São Paulo, 2007.

186

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO³⁵

Fernanda Galvão dos Anjos³⁶

Elias Canuto Brandão³⁷

187

Resumo: Estudar a Educação de Jovens e Adultos no campo deve ser um olhar permanente no contexto atual da educação. Os povos do campo têm sido tratados como objetos descartáveis e, desta forma, o artigo buscar olhar para estes povos a partir da análise da EJA no campo, buscando compreender como esta modalidade tem sido discutida e analisada a partir das produções científicas publicadas *online*. Para o estudo, realizamos um levantamento parcial de produções que tratam da temática, com um olhar aos autores que tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos no campo. Metodologicamente a investigação pode ser defendida como qualitativa, visto a investigação realizada sobre as bibliografias materializadas na coleta de produções científicas publicadas *online*. Realizado o levantamento, selecionamos e estudamos alguns dos autores que questionam o descaso educacional dos governos em relação a quem vive, trabalha e produz no campo, a exemplo da ausência de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no campo. Discorremos o texto desde o Brasil Colônia e esperamos que a discussão possibilite uma compreensão da importância da EJA junto a quem reside no campo, assim como da necessidade de políticas públicas voltadas para esta população. Por fim, espera-se com o estudo que a educação junto aos povos do campo tenha um olhar social e educacional de respeito e consideração.

Palavras chave: EJA no campo; Produções científicas; Políticas públicas.

1. INTRODUÇÃO

Olhar para a educação, com atenção aos jovens e adultos do campo, significa trata-los com responsabilidade, foi o que observamos pela investigação bibliográfica realizada, e que

³⁵ Este trabalho foi inicialmente elaborado para apresentação no “Seminário de Integração: Pesquisa, Extensão, Cultura e Inovação Tecnológica (SIPEC), VI EAIC e III EAEX”, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), realizado entre 04 a 13 de novembro de 2020, de forma online, reformulado para este Seminário da Educação na Diversidade do Campo.

³⁶ Acadêmica de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC), Linha de Pesquisa: Educação do Campo, das Águas e das Florestas. E-mail: fernanda.-gab@hotmail.com.

³⁷ Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC), Linha de Pesquisa: Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Mestre em Educação e Doutor em Sociologia. Membro da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, das Águas e das Florestas. E-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com.

não ocorreu na educação no Brasil desde a Colônia. Olhar para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é tratar das políticas e do que se faz ou não à educação. É tratar das decisões que podem mudar o Brasil ou apenas atenuar a precariedade vivida pelos povos do campo. Os autores estudados identificam que os governantes têm excluído as classes populares do direito a educação, primeiramente onde residem, o que interfere na qualidade da mesma.

O olhar levará em conta o tratamento observado pelo Estado, vez que historicamente os povos do campo foram marginalizados, esquecidos, desconsiderados e considerados como atrasados ou sem cultura. Como adianta Rodrigues e Bonfim (2017, p. 1376), é necessário “[...] estudar sobre as legislações que garantem o direito à educação com qualidade à população camponesa, a fim de verificar quais os direitos educacionais cabíveis a essa parcela da população que possui necessidades e interesses específicos, os que diferenciam da população urbana”. Por outro lado, Bastos (2017, p. 39) evidencia também problemas sérios no campo, atingindo os professores do campo, como: “[...] a falta da formação inicial e continuada do professor, inadequação do ambiente, carência de materiais de suporte pedagógico, número excessivo de alunos por sala, baixa remuneração dos professores, carga horária excessiva, curta jornada escolar das crianças e dos jovens [...]”.

Para além dos alunos, como evidencia Bastos, os professores pagam um alto preço e não aparecem nas estatísticas do governo. Desta forma, estes e outras situações levantadas são resultados reais que aparecem no estudo. As leituras indicam ser necessário que o estado crie políticas públicas que dê suporte para que os camponeses não deixem o campo, como ocorre desde a década de 1970, migrando para as cidades, o que não é a solução, pois muitos que estudavam no campo, ao mudarem para as cidades, abandonando os estudos. Muitos destes, ainda bem, tempos depois de adormecidos, buscam o direito de estudar, mas por ser adulto, agora por meio da EJA.

Desta forma, discutiremos neste artigo como a ausência deste direito impactou na EJA no campo, mostrando as dificuldades que os jovens e adultos encontraram para obter a conclusão de seus estudos devido a escassez de escolas no/do campo que abrangesse essa demanda/necessidade. Em suma, procuraremos compreender as causas e consequências que o abandono da escola enquanto criança tem causado na vida adulta dos povos do campo.

Compreenderemos o que diferentes autores identificam como causas e consequências da ausência da educação quando crianças na vida e trabalho dos jovens e adultos, discutindo-as

com um olhar para o presente. Lembramos que quanto maior o número de jovens e adultos sem acesso à educação, maiores as consequências contra os camponeses.

A pesquisa foi eminentemente de característica bibliográfica, de coletas de dados de produções publicadas online. Para o feito, realizamos um levantamento de aproximadamente 80 publicações, e após selecionamos parte para análises, resultando na presente discussão sobre a trajetória da EJA discutida por diferentes autores sobre os povos que residem e trabalham no campo.

Os autores selecionados procuram realizar uma discussão analítica e crítica sobre a EJA, discutindo o descaso político junto aos povos do campo e investimos sobre as mesmas procurando as qualidades apontadas, enriquecendo nossa discussão.

A metodologia adotada para o estudo procurará ser crítica discursiva, pois parte de um olhar sobre produções já realizadas, e o olhar é histórico sobre a educação a partir do início do Brasil Colônia, visto que o descaso para com a educação se inicia no século XVI. Os autores discutem situações adversas. Tratam do descaso governamental para com a educação junto aos povos do campo e o modelo educacional perverso que prejudica as crianças do campo, o que certamente resultou e continua resultando em fortes motivos da e para a saída de famílias inteiras para as cidades, que tempos após buscam a modalidade EJA para estudar.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Escreveu Zago (2016, p. 63), que “[...] no final dos anos 70 em uma pesquisa de campo um agricultor ao ser entrevistado fez a seguinte observação: ‘Anota aí: aqui no interior tem muita potência adormecida, falta despertar’. Precisa ter mais estudo aqui [...]”. A observação do agricultor entrevistado indica que, a “potência adormecida” pode despertar, e despertando, o caminho é a escola, a EJA.

Observa a autora que nos anos iniciais, na década de 70, o índice de assiduidade escolar era alto no campo (entre 90% e 100%). O dado é preocupante, visto que de acordo com a informação dos pais e professores, após o término das primeiras séries, a maior parte das crianças deixava de estudar. Em relação aos jovens, constata que

Existem poucas informações sobre os jovens do meio rural que têm acesso ao ensino superior, seus projetos, sua condição de escolarização e perspectiva

profissional, justamente por causa de uma tendência na pesquisa em educação de visar, sobretudo, à condição urbana, tanto em relação à infância quanto à juventude (ZAGO, 2016, p. 64).

A questão é, muitos que abandonaram a escola, tempos depois retornam a ela para aprender. Voltam por meio da EJA para recuperar o tempo desperdiçado que foram forçados a abandonar no passado.

Para Zago, nem todos que desistem de estudar e continuam residindo no campo conseguem retornar aos estudos por causa da ausência do transporte escolar. O transporte é planejado às crianças, prejudicando os jovens e adultos que gostariam de estudar, resultando na desigualdade educacional entre campo e cidade em relação àqueles que já não se encaixam nas exigências do transporte escolar, tanto em relação ao acesso à educação, quanto à qualidade do ensino, aumentando o analfabetismo, a desigualdade social e as discrepâncias nos estudos e conhecimento.

Negar ou dificultar direitos ao estudo, significa negar uma vida digna por meio da educação gratuita e de qualidade, prejudicando o futuro das crianças e adolescentes do campo, induzindo a saída de milhares de famílias agricultoras para as cidades.

Nesta direção, diferentes autores observam que os governos têm contribuído para com esta situação. Sikora (2006), por exemplo, evidencia que isto ocorre pelo fato de que os pais passam a pensar que a educação ofertada nas cidades seja melhor para os filhos do que a educação existente na escola do campo e se evadem do campo para residir nas cidades. A questão é que os governos induziram a população camponesa a esta situação, pensamento e consideração. Afirma:

A tendência é que seja considerada melhor a educação da cidade e a valorização pelo espaço rural dá-se, somente, quando está relacionado ao desenvolvimento nacional, especialmente à produção de alimentos. Assim, muitos moradores deste espaço deixam o meio, já conhecido, para buscar novas atividades nas cidades (SIKORA, 2006, p. 2).

Outra constatação dos autores é que um grande número dos alunos que residem no campo não estuda dentro de suas comunidades. Caso estudassem no campo, certamente valorizariam seus costumes e particularidades. Isto não ocorrendo, acabam sendo expostos a discriminações desnecessárias nas escolas das cidades, visto que parte dos alunos das escolas das cidades não tem vivências com os povos do campo e com o campo em si, e tem concepções

de vida e realidade diferentes, talvez até acreditando que quem mora no campo não necessita de estudos, ou que para trabalhar e produzir na terra não seja necessário usar a mente.

A investigação indica que a ausência de escolas no campo contribui para o crescimento do analfabetismo, deslocando-os quando jovens e adultos para a EJA. Mas onde a EJA se encontra? Há EJA no campo para atender os que continuam no campo? A maioria dos autores constatam que parte das crianças que vão para as escolas urbanas acabam se isolando, e algumas chegam a desistir de concluir seus estudos, ficando marcadas pela exclusão e desigualdade social, tornando-se presas fáceis à exploração do capital. De acordo com Coelho (2011, p. 146), para se evitar esta situação, a escola

[...] precisa construir um projeto educativo contextualizado, que difunda outra lógica de desenvolvimento apoiado nas alternativas ambientalmente sustentáveis, socialmente democráticas e economicamente justas, mas com qualidade de vida satisfatória ao homem/mulher do campo, haja vista a constituição camponesa possuir uma organização social adaptada às condições técnicas da produção agrícola, a um estilo de vida específico e a sociabilidade inerente a esse povo.

A questão é que olhando a história da educação, desde o Brasil Colônia, sempre houve infinitas dificuldades dos camponeses em terem escola e outras formas de acesso ao direito a educação, assim como escola de qualidade para todos como estabelece a Constituição Federal do Brasil de 1988. O artigo 205 (BRASIL, 1988), reconhece a educação como direito fundamental: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Com a aprovação da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a sociedade vê garantido a educação como direito de todos e dever do Estado. Mas a educação não chega para todos.

3. RESGATE HISTÓRICO E A EJA

Discutir a Educação de Jovens e Adultos do campo nos impulsiona resgatar a história da educação para compreender o que os autores discutem a respeito da EJA no campo, ajudando-nos a compreender as investidas neoliberais sobre a educação e os educadores em

plena sociedade capitalista contemporânea, como o desaparecimento dos camponeses e das pequenas propriedades resultado do fechamento das escolas no campo.

No Brasil Colônia, registra Ribeiro (2011), a educação escolarizada era conveniente e interessava aos nobres e seus descendentes, e de acordo com o modelo de colonização da época, servia aos interesses metropolitanos e aos exploradores. Apenas alguns componentes da Coroa portuguesa sabiam ler. E de acordo com Artero (2017), naquele momento histórico, os jesuítas estendiam a “aprendizagem da língua” apenas aos indígenas,

192

[...] com ênfase na aprendizagem da língua portuguesa e na educação religiosa, denominado pedagogia basílica, direcionado aos índios [...]. De pronto, notamos a necessidade de desconstruir uma cultura secular que já existia para se implantar outra advinda do outro lado do mundo que, com os primeiros passos do capitalismo, já buscava ampliar a produção e o mercado de consumo (ARTERO, 2017, s/p.).

Assim, a educação colonial que inicialmente era direcionada aos indígenas, com o passar dos séculos atingiu outros grupos sociais. Não era que os indígenas não soubessem ler, o que não liam era a fala e a escrita dos europeus, mas tinham conhecimento e leitura da vida na floresta, da vivência nas aldeias, interação social e respeito pela vida e natureza. Não era a educação escolar ocidental, mas a educação da vida em comunidade indígena. As atividades desenvolvidas nas aldeias eram de formação permanente, desde que nasciam, até que atingissem a idade adulta. Com a invasão do Brasil pelos portugueses, tudo mudou drasticamente.

De acordo com Ribeiro (2011), com a presença dos padres jesuítas, a educação passou a ter uma finalidade devido à exploração da metrópole sobre as atividades coloniais, e aos poucos foi sendo direcionada às classes dirigentes, que aprimorando sua inteligência, exploraram os indígenas e os negros, e séculos depois, passaram a explorar toda pessoa que não fizesse parte da classe capitalista dirigente e exploradora. “[...] A educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a essa camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais” (RIBEIRO, 2011, p. 10).

Além do que observa Ribeiro, registra Artero (2017, s/p) que durante o período denominado de pedagogia basílica, direcionado aos índios, os nativos sofreram alteração do cenário da cultura secular pelos portugueses que visavam implantar uma cultura europeia capitalista para ampliar a produção para o mercado de consumo, e para isto estruturaram os

“[...] métodos de ensino, ao formar turmas de estudos, à prática de exercícios e a formação de ‘bons costumes’. Este sim era elitista e destinava-se aos filhos dos colonos, ainda comandado pelos jesuítas”.

Vale lembrar que na educação profissional se dava as técnicas de trabalho, resultado do convívio com os índios, negros ou mestiços que formavam a população colonial da época (RIBEIRO, 2011), e que a educação feminina era restrita às técnicas domésticas, prendas e as boas maneiras.

Na contramão da educação, a elite era preparada para o trabalho intelectual de acordo com um modelo católico, mesmo que muitos dos membros não seguissem o sacerdócio, o que, de acordo com os autores estudados, aumentavam o distanciamento educacional e cultural entre as classes sociais. O que faziam para garantirem seus métodos educativos? Aumentavam “o aparato material e humano”, e discriminavam “o nascido na colônia do nascido na metrópole quando da distribuição dos cargos: as posições superiores deveriam ser ocupadas apenas pelos metropolitanos” (RIBEIRO, 2011, p. 18).

Observemos que em 1759 a configuração educacional é alterada com Marques de Pombal, que cancela o processo educacional praticado pelos jesuítas, expulsando-os do Brasil. O governo português, representado por Pombal entendia que os jesuítas não estavam contribuindo com a administração da metrópole e do Estado Português, e interferiram na educação.

[...] a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociantes; simplificar e abreviar os estudos, fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis (RIBEIRO, 2011, p. 21).

Alterou-se assim o formato até então praticado pelos jesuítas, e a educação praticada pela igreja, mas financiada pelo Estado, foi rompida pelo estado português, surgindo no século XIX,

[...] uma nova estratificação social mais complexa e urbana. A educação passou a ter um status social, pois a conquista de um título muitas vezes tinha como finalidade única a busca pelo status dentro da sociedade. A camada intermediária procurava a educação como meio de ascensão social (CAMARGOS, 2018, p. 133).

Camargos deixa evidente que a vinda da família real no início do século XIX trouxe vários acontecimentos importantes. Quais? O primeiro jornal, a biblioteca pública, a primeira revista, cursos para preparação de pessoas qualificadas em determinadas áreas, como na administrativa, tornando-se o início do ensino em nível superior no Brasil, inicialmente em três níveis: ler e escrever (primário); aulas régias (secundário); e ensino profissionalizante (superior). Para Camargos (2018, p. 134), no campo educacional são criados,

[...] cursos por ser preciso o preparo do pessoal mais diversificado. Como exemplo para a defesa militar é a Academia Real da Marinha e Academia Real Militar, também é criada a Escola Politécnica (hoje Escola Nacional de Engenharia) (*sic*) São criados também cursos de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro.

Vale destacar que além de Camargos, outros autores também alertam não ter ocorrido investimentos em uma educação que fosse para todos. A exclusão educacional fez parte do século XIX, como já ocorria nos séculos anteriores e continua em parte considerável do século XX.

De forma concisa, observa-se uma constante alternância dos processos educativos no decorrer dos séculos, desde o Brasil Colônia, passando pelo Brasil Império, com alto nível de analfabetismo, continuando no Brasil República.

Registra Schueler e Magaldi (2008, p. 46) que “o analfabetismo, problema situado pelas elites políticas e intelectuais no universo da doença, foi erigido como inimigo maior a ser vencido pela sociedade brasileira”, mas que continua sendo um problema sério em pleno século XXI. Na prática, o descaso histórico com a educação, sobretudo com os jovens e adultos do campo sempre foi gritante e histórico, como aponta Oliveira (2018, p. 16), que já,

Em 1947, com o intuito de conter e erradicar o analfabetismo no Brasil, muitas campanhas e programas foram lançados, o movimento na Educação de Jovens e Adultos, tornou-se importante, pois visa a possibilidade de construção e resgate da cidadania. Ainda nesta época, cria-se o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo; surge a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), no intuito de reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento; o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e, posteriormente, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Logo após é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e nos anos 60 o Movimento da Educação de Base (MEB).

Como se constata, o analfabetismo no campo e nas cidades sempre foi alarmante, e nos anos 60, o Brasil registrava um alto índice de analfabetismo, levando a sociedade a criar o MEB, bem quando também foi vivenciado o golpe militar. Com o governo militar, e não confiando nos movimentos de educação popular que eram vistos como ameaça, para tentar superar o analfabetismo, implantam o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Para Oliveira (2018, p. 20) “A Educação de Jovens e Adultos tem suas especificidades culturais, sociais e éticas, a serem formadas por pessoas digamos que excluídas da sociedade letrada e impedidas de participar ativamente das questões políticas, culturais e sociais dessa sociedade moderna”, de diferentes perfis e que “por várias razões” abandonaram a escola por “ter que ajudar na renda familiar, realizar determinadas tarefas domésticas ou rurais”, assim como outros milhares que “ingressaram na escola, mas que por motivos justos acabaram abandonando os estudos”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no art. 2º prescreve ser “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º). No texto, o conteúdo é inspirador. Na prática, um desrespeito constante por parte dos governos que não investem em políticas públicas educacionais que contribua com a educação junto aos povos do campo, inclusive a EJA.

A falta de escolarização exclui jovens e adultos e os marginaliza social e educacionalmente, e com a necessidade do estudo, observam Paiva e Oliveira (2009), realizam uma verdadeira corrida em busca do estudo, que nem sempre está disponível pelo Estado como determina a Constituição e a LDB.

A marginalização, além de excluir, como escrevem vários autores, desumaniza o homem. Diante desta exclusão, marginalização e desumanização, os movimentos sociais do campo pressionaram o governo federal nas décadas de 1980 e 1990 e o governo criou um programa intitulado de PRONERA para atender os povos da Reforma Agrária.

Em 1998, após muita pressão dos movimentos sociais do campo, o governo federal criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que trazia como um de seus objetivos a educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, a alfabetização de todos e o direito de continuarem seus estudos em todos os níveis de ensino. Dessa forma, a EJA passa a ter uma nova gestão e outra forma de fazer educação junto aos sujeitos do campo.

Carcaioli (2018) evidencia que a criação do PRONERA em abril de 1998, foi resultado da necessidade de um programa específico para a população da Reforma Agrária, sabendo-se que o índice de analfabetismo nos assentamentos era acima da média nacional e o índice de escolaridade era abaixo.

Para Oliveira e Barbosa Filho (2011), a educação de jovens e adultos e a educação do campo como construção de conhecimento e suas lutas para integrarem os jovens e adultos trabalhadores, têm sido negados com frequência, prejudicando-os. Não é diferente as afirmações de Dias e Bicalho (2018), quando expõem o quão árduo é o trabalho no campo, necessitando de um olhar mais aprofundado no trato com a educação e seu contexto histórico e culturais, respeitando-se o modo de vida, trabalho, produção sobre a terra e suas relações sociais.

Evidencia esta pesquisa junto aos autores que sempre foi negado aos camponeses um acesso digno e valorizado voltado à educação escolar, mesmo havendo educação ofertada aos trabalhadores da área rural, mas não onde os trabalhadores residem, vez que a oferta nos finais do século XX e em pleno século XXI dá-se em forma do transporte escolar, meio este que contribui para o abandono dos estudos quando crianças e adolescentes, com sérias consequências quando jovens e adultos, prognóstico claro para o analfabetismo não só no campo como também nas cidades, como alertam Dias e Bicalho (2018, p. 202).

O Brasil apresenta elevados índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade. São cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas, segundo levantamento divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com a oitava maior população de adultos analfabetos. [...]. Essa realidade é ainda mais alarmante nas zonas rurais. Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) apontam a existência de um universo de 32,7% jovens e adultos analfabetos no meio rural brasileiro.

Diante da realidade alarmante no campo e que, de acordo com Cardoso (2011) deve haver cautela por parte da escola na flexibilização para o acolhimento dos jovens e adultos no retorno a ela.

A escola de modo geral, deve se flexibilizar para acolher alunos com variados interesses, aptidões, motivações, habilidades e saberes. De forma que cabe à escola adequar-se a realidade social dos seus alunos, direcionando sempre para o respeito à diversidade sócio-cultural e não o contrário como ocorre há

muito tempo. A participação de toda a comunidade escolar nesse processo é essencial para que a escola se transforme em um ambiente favorável para a potencialização do saber (CARDOSO, 2011, p.05).

Potencializar o saber transforma o estudante e o educador da EJA, diminuindo o analfabetismo, para evitar o que Amador (2016) alerta, de que alunos jovens e adultos do campo são invisibilizados no processo educacional no qual são inseridos, por não serem contemplados com escolas dentro de suas comunidades. Realizam atividades sociais, culturais e econômicas no campo, mas tem negado o direito a estudar na comunidade, vez que o prédio da escola foi demolido. Mas adianta Amador (2016, p. 17) que,

197

[...] a educação de Jovens e adultos pode ser repensada de forma diferenciada e tornar-se significativa quando levamos em consideração as dificuldades e experiências de vida dos sujeitos, construídas por meio da trajetória de escolarização destes educandos nos âmbitos sociais e culturais.

Amador adianta que a educação de jovens e adultos no campo precisa contemplar a realidade de quem vive e trabalha no campo. É necessário ser “[...] uma educação que contemple os sujeitos do campo e suas especificidades, que os insira no sistema possibilitando uma relação com sua cultura, vivências, modos de vida, trabalho e os relacione na sociedade civil e escolar como um todo (AMADOR, 2016, p.17).

Não muito diferente alerta Cardoso (2011), sobre uma outra grave situação, o abandono da escola para poder trabalhar. No cerne está a sobrevivência, deixando a escola, o conhecimento, a educação como possibilidades, quando sobrar tempo ou o trabalho exigir é retornam.

Uma grande parcela dos alunos da EJA deixou de frequentar a escola para trabalhar em prol da sobrevivência. Esses mesmos alunos quando questionados sobre a razão pela qual buscaram novamente os bancos escolares, argumentam que voltaram a estudar para atender as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e que exige de todos uma continuidade na capacitação escolar (CARDOSO, 2011, p. 05).

Os atores evidenciam que as políticas agrícolas e agrárias não tem sido pensadas para manter os povos no campo, e com a desativação de escolas no campo, desistem de estudar fora de seu habitat, e milhares abandonaram o campo. Caso não haja boa vontade para retomar os

estudos e professores que os acolham, não retornam aos estudos, seja na escola convencional, seja por meio da EJA. É como evidencia Pontes (s/a, s/p),

[...] o processo de aprendizagem requer um bom acompanhamento dos alunos por parte da família e dos professores. Os professores, por sua vez, também precisam de boas condições de trabalho para efetivar o ensino. A superlotação de salas de aula compromete a aprendizagem e as relações de convivência (PONTES, s/a, s/p).

198

Enfim, a EJA no campo precisa ser realizada de maneira diferenciada, considerando as dificuldades e necessidades de cada aluno, o que poderá abrir caminhos e horizontes a eles, até que concluam seus estudos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procurou deixar claro ser de suma importância oferecer condições dignas para que ocorra a educação para aqueles que residem no campo, e que a mesma ocorra onde os camponeses residem e trabalham, visando atender suas necessidades, tornando-os cidadãos críticos, que preserve suas origens, valorizando-os.

Discutir a EJA foi um exercício interessante, possibilitando-nos compreender a luta dos movimentos sociais pelo direito a educação, onde os trabalhadores do campo se encontram. Neste sentido, pensar a escola e a EJA enquanto espaço para se estudar, é algo significativo para os povos do campo, mesmo que diferentes fatores tenham influenciado negativamente a vida de quem viveu e vive no campo.

Por fim, salientamos a importância da formação de profissionais educadores destinados à EJA que saibam trabalhar e conviver com seus educandos, estudando a realidade de vida, vez que essa relação aluno-professor é um fator crucial para que não haja desânimo e desistência.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Dierge Alline Pinto. **Trajetórias de Escolarização em EJA de Estudantes do Campo no Município de Salvaterra/PA**. Universidade Federal do Pará, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/DIERGE.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ARTERO, Tiago Tristão. **O contexto histórico da Educação no Brasil e a alienação atual-exclusivo**. 2017. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-contexto-historico-da-educacao-no-brasil-e-a-alienacao-atual-exclusivo/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BASTOS, Manoel de Jesus. **Os Desafios da Educação Brasileira**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 39-46, Janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-brasileira>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

_____. Palácio do Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

CAMARGOS, Ailton. **Educação no Brasil: Da Colônia ao Início da República**. Revista Brasileira de Educação e Cultura – Centro de Ensino Superior de São Gotardo. Número XVII, Jan-jun. 2018. Páginas 129-139. Disponível em: <http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/viewFile/355/486>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. **Educação de Jovens e Adultos no Campo: da Extensão Universitária às Políticas Públicas**. Florianópolis, SC, 2018. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2018v15n28p45/36393>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CARDOSO, Cibele Barbosa Procópio. **Os Desafios da EJA no Campo**. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Curso de Especialização (Latu Sensu) em Gestão Escolar. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9ZHN8F/1/cibele_babosa.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

COELHO, Leila Rocha Sarmiento. **A função da escola na educação do campo**. 2011. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1288/f8808aaee593519c6b0803c00b6bc0c6b527.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

DIAS, Carlos; BICALHO, Ramofly. **Projeto “educar para emancipar”**: Gestão da EJA no campo. V. 17, Nº 33, p. 199-216 - jan-jun. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Fernanda%20e%20Jonathan/Downloads/6689-25107-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fernanda%20e%20Jonathan/Downloads/6689-25107-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 26 ago. 2020.

OLIVEIRA, Edna Castro; BARBOSA, Custódio Jovêncio Filho. **Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: Políticas Públicas e os sentidos do Direito à Educação**.

Revista da Faculdade de Educação da UFG. v. 36 n. 2, 2011. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16714>. Acesso em: 26 ago. 2020.

OLIVEIRA, Lívia Maria de Souza. **A EJA e a educação do campo: um estudo bibliográfico.** João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2018. Monografia de licenciatura em Pedagogia. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13871/1/LMSO25062018.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis: DP&A, 2009.

PONTES, Aldiná Costa Santos. **A eja no campo educação rural de jovens e adultos no primeiro segmento.** Brasil Escola. s/a. s/p. Disponível em:
https://monografias.brasilescuela.uol.com.br/educacao/a-eja-no-campo-educacao-rural-jovens-adultos-no-primeiro-segmento.htm#indice_1. Acesso em: 07 out. 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** Ed. 21, 1º reimpressão. Campinas, SP. 2011.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslilian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa.** Scielo, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SIKORA, Denise. **A educação e seus condicionantes frente ao êxodo rural.** Santa Maria, RS, 2006. Disponível em:
<http://coral.ufsm.br/sifedoregional/images/Anais/Eixo%2006/Denise%20Sikora.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

ZAGO, Nadir. **Migração rural-urbana, juventude e ensino superior.** Revista Brasileira de Educação. V. 21, Nº 64, jan.-mar. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0061.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.