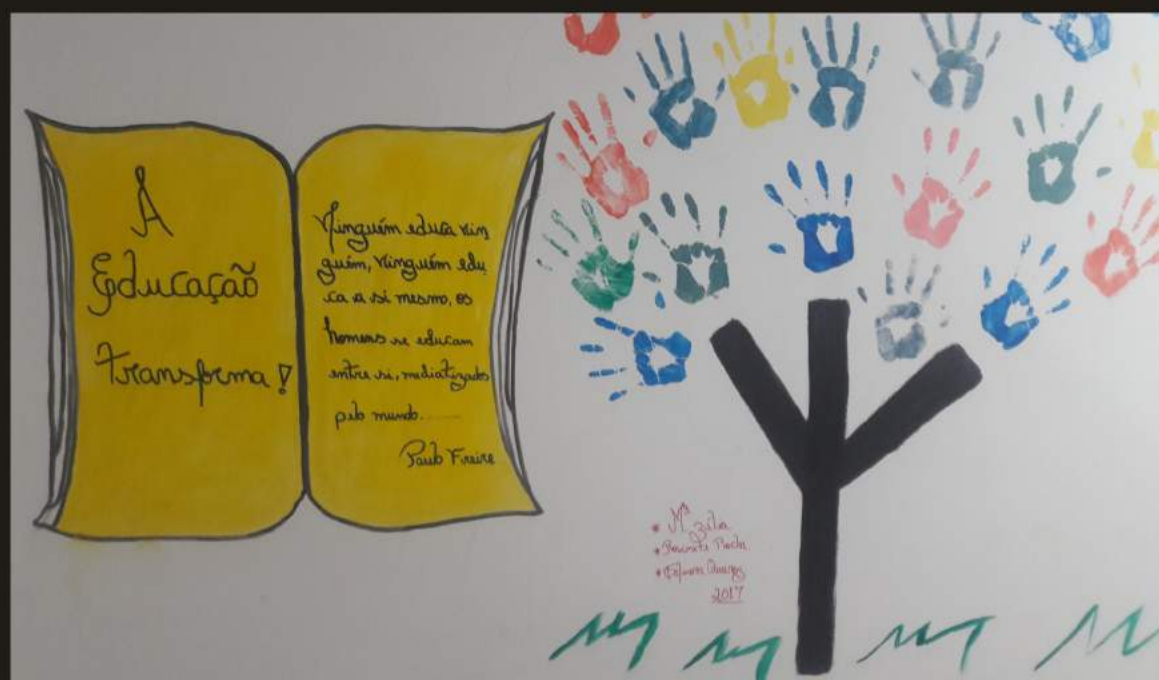


Revista Brasileira de Educação do Campo

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education
(Countryside)

Volume 2, Número 1, Janeiro/Junho 2017



ISSN: 2525-4863

2017

Curso de Licenciatura em Educação do Campo com
Habilitação em Artes e Música





REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS TOCANTINÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM
HABILITAÇÃO EM ARTES E MÚSICA

V. 2, N. 1, JAN./JUN. 2017

ISSN: 2525-4863



REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
RBE C

THE BRAZILIAN SCIENTIFIC JOURNAL OF RURAL
EDUCATION (Countryside)

Expediente / Masthead

Reitora / Rector of the University
Profa. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira

Vice-Reitor / Vice- Rector
Prof. Dr. Luis Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação / Research and PostGraduate Pro-Rector
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

Pró-Reitor de Administração e Finanças / Administration and Finance Pro-Rector
Prof. Me. Jaasiel Nascimento Lima

Pró-reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários / Student and Community Issues Pro-Rector
Prof. Dr. Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-reitor de Avaliação e Planejamento / Evaluation and Planning Pro-Rector
Prof. Dr. Eduardo Andrea Lemus Erasmo

Pró-reitora de Graduação / Graduation Pro-Rector
Prof. Dra. Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-reitora de Extensão e Cultura / Extension and Culture Pro-Rector
Prof. Me. Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas / People Management Pro-Rector
Prof. Me. Érica Lissandra Bertolossi Dantas

Diretora do Câmpus de Tocantinópolis / Chief Campus Tocantinópolis
Prof. Dra. Francisca Rodrigues Lopes

Coordenador do curso de Educação do Campo, campus de Tocantinópolis / Coordinator Course Rural Education Campus Tocantinópolis
Prof. Dr. Maciel Cover

[PT] Revista Brasileira de Educação do Campo
Periodicidade semestral

Universidade Federal do Tocantins, campus Tocantinópolis
Avenida Nossa Senhora de Fátima, n. 1588, 77.900-000 –
Centro, Tocantinópolis - TO
Coordenação do Curso de Educação do Campo com
Habilitação em Artes e Música
Telefones de contato: (63) 3471-6020 / 3471-6037
E-mails: educacaocampotoc@uft.edu.br
rbec@uft.edu.br
Site da revista:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo>
Editoração da revista: Gustavo Cunha de Araújo

[EN] Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside)

Publication frequency: biannual
Federal University of Tocantins, Tocantinópolis, Brazil
Avenue Nossa Senhora de Fátima, n. 1588, 77.900-000
Tocantinópolis - TO
Course of Rural Education (countryside) with qualification in
Arts and Music
Contacts: +55(63) 3471-6020 / 3471-6037
E-mails: educacaocampotoc@uft.edu.br
rbec@uft.edu.br
Journal website:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo>
Graphic Design Journal: Gustavo Cunha de Araújo

Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 2, n. 1, 476 p., jan./jun. 2017.

Dados Internacionais de Catalogação na publicação

Biblioteca do Campus de Tocantinópolis, Tocantins – TO

R454 Revista Brasileira de Educação do Campo / publicação do Departamento de Educação do Campo, Curso Educação do Campo com habilitação em Arte e Música, Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis. - v. 2, n. 1 (jan. / jun. 2017). - Tocantinópolis (TO), 2017.

Semestral
ISSN: 2525 – 4863
Editoração: Gustavo Cunha de Araújo

1. Educação do Campo. 2. Pedagogia da alternância. 3. Movimentos Sociais. 4. Artes e Música. 5. Educação. I. Título.

CDD 370.11

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Equipe Editorial / Editorial Board

EDITOR CHEFE / EDITOR IN CHIEF

Gustavo Cunha de Araújo

EDITOR ASSISTENTE / EDITORIAL ASSISTANT

Cícero da Silva

EDITORES ASSOCIADOS INTERNACIONAIS / INTERNATIONAL ASSOCIATE EDITORS

Beatrice Kabui Icheria – Universidade de Pretória,
África do Sul

Pere Puig Calvó – Universitat Internacional de
Catalunya, Espanha

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL / INTERNATIONAL EDITORIAL STAFF

Carlos Manique – Universidade de Lisboa, Portugal
Daniel Schugurensky – Arizona State University,
Estados Unidos

Dušan Stamenković – University of Niš, Sérvia

Fernando Hernández – Universidade de Barcelona
– UB, Espanha

Inés Dussel – Departamento de Investigaciones
Educativas Del CINVESTAV-IPN, México

Jean-Louis Ichard – INFOCAP, França

Jordi González García – Universitat Internacional
de Catalunya, Espanha

Lídice Mesa Gómez – Universidade de Artemisa,
Cuba

Luisa Isabel Rodriguez Bello – Universidad
Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Manuel José Jacinto Sarmento Pereira –
Universidade do Minho, Portugal

Martina Paatela-Nieminen – University of Helsinki,
Finlândia

Roberto García-Marirrodiga – Universidad
Internacional de la Rioja, Espanha

SECRETÁRIO DA REVISTA / SECRETARY OF THE JOURNAL

Saulo Eglain Sá Menezes

REVISÃO / PROOFREADING OF THE JOURNAL

Cícero da Silva

Gustavo Cunha de Araújo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E PROJETO GRÁFICO DA REVISTA / DESKTOP PUBLISHING AND GRAPHIC DESIGN

Gustavo Cunha de Araújo

FOTO DA CAPA / COVER PHOTO JOURNAL

Gustavo Cunha de Araújo

Pintura: Rosinete Rocha, Silmara Queiroz e Maria Zélia.

VERSÕES ON-LINE / ONLINE VERSIONS:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo>

E-MAIL

rbec@uft.edu.br

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL / NATIONAL EDITORIAL STAFF

Adelaide Ferreira Coutinho – UFMA

Agnaldo Rodrigues da Silva – UNEMAT

Analise de Jesus da Silva – UFMG

Anderson Fabrício Andrade Brasil – UFT

Cássia Ferreira Miranda – UFT

Cícero da Silva – UFT

Edson Caetano – UFMT

Fátima Costa de Lima – UDESC

Fernando José Martins – UNIOESTE

Geraldo Márcio Alves dos Santos – UFV

Gerda Margit Schutz Foerst – UFES

Helena Quirino Porto Aires – UFT

Idemar Vizolli – UFT

Ilma Ferreira Machado – UNEMAT

Janete Maria Lins de Azevedo – UFPE

João Batista Pereira de Queiroz – UnB

José Jarbas Pinheiro Ruas Júnior – UFT

Juliana Chioca Ipolito – UFT

Kaé Stoll Colvero – UFT

Klivia Cassia Freitas de Sousa – UFT

Leon de Paula – UFT

Lília Neves Gonçalves – UFU

Lourdes Helena da Silva – UFV

Maria de Lourdes Bernartt – UTFPR

Maciel Cover – UFT

Mara Pereira da Silva – UFT

Marco Aurélio Gomes de Oliveira – UFT

Mário Borges Netto – UFT

Marcus Facchin Bonilla – UFT

Michèle Sato – UFMT

Miguel González Arroyo – UFMG

Mônica Castagna Molina – UnB

Natascha Eugêncina Janata – UFSC

Neusa Maria Dal Ri – UNESP

Rafael Litvin Villas-Boas – UnB

Ribamar Ribeiro Júnior – IFPA

Rogério Omar Caliarí – IFES

Rosa Ana Gubert – UFT

Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA

Sidinei Esteves de Oliveira de Jesus – UFT

Sônia Maria dos Santos – UFU

Sérgio Botton Barcellos – UFPel

Wilson José Soares – IFMT

Rosa Ana Gubert – UFT

Sidinei Esteves de Oliveira – UFT

Tereza Mara Franzoni – UDESC

Ubiratan Francisco de Oliveira – UFT

Wilson José Soares – IFMT

[PT] FOCO, ESCOPO E MISSÃO

A Revista Brasileira de Educação do Campo, de periodicidade semestral, publica Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaio e Resenhas de temas vinculados à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa, como: História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Jovens e Adultos do Campo; Formação Docente; Povos Indígenas e Educação; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato.

A Revista tem como missão ser um veículo de comunicação científica que fomente importantes debates no campo educacional, principalmente na área da Educação do Campo, de pesquisadores brasileiros e estrangeiros mestres e doutores, além de estudantes acompanhados de seus respectivos orientadores (titulação mínima de doutor), para o avanço científico da área e para a produção de conhecimento.

A Revista Brasileira de Educação do Campo é uma publicação semestral do Departamento de Educação do Campo, curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Publica textos em português, espanhol e inglês. A revista recebe os manuscritos em fluxo contínuo. É um periódico científico de acesso aberto e gratuito, sem taxas de submissão e de publicação dos textos submetidos à Revista.

[EN] AIMS & SCOPE

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education), biannual publication, publishes original articles resulting from theoretical and/or empirical research thematic, essays and reviews of topics related to the Rural Education (Countryside Education) in different fields of research, such as the Rural Education (Countryside Education) History; Social Movements; Public Policies; Indigenous Peoples and Education; Teacher Training; Youth and Adult Rural Education (Countryside Education); Didactic and Pedagogical Practices in Arts and Music; Art in Rural Education (Countryside Education); Interculturalism in Rural Education (Countryside Education); Pedagogy of Alternation; Land Reform and Peasantry.

The Scientific Journal's mission is to be a qualified scientific communication instrument that fosters important debates in the educational field, especially in the Rural Education (Countryside Education) area of Brazilians and foreign Masters and PhD researchers and students accompanied by their mentors (minimum Doctor title required), for scientific progress in the field and for producing knowledge.

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education) is a biannual publication of the Department of Rural Education (Countryside Education), Bachelor course of Rural Education (Countryside Education) and specialization course in Arts and Music of the Federal University of Tocantins, Tocantinópolis city. It publishes papers in Portuguese, Spanish and English. The journal receives manuscripts in continuous flow. It is an open access Scientific Journal. *No charges - no fees - of manuscript submission and publication - no APCs.*

[SP] TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo), dos veces al año, publica artículos originales resultantes de teóricos y / o archivos temáticos de investigación empírica, ensayos y reseñas de temas relacionados con el campo de la educación rural en diferentes campos de la investigación, tales como: Historia de la Educación Rural (campo); Los Movimientos Sociales; Políticas Públicas; Pueblos Indígenas y la Educación; Formación del Profesorado; la Jóvenes y Adultos Campo; Didácticos y Pedagógicos Prácticas en Artes y Música; Arte en la Educación Rural; Interculturalidad en Educación Rural; Pedagogía de la Alternancia; Cuestión Agraria y Campesinado.

La misión de la revista es ser un instrumento de calidad de la comunicación científica que promueve debates importantes en el campo de la educación, sobre todo en el ámbito de la Educación Rural de los brasileños y extranjeros maestros e investigadores de doctorado y estudiantes acompañados por sus tutores (titulación mínima doctor), para el progreso científico en el campo y para la producción de conocimiento.

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) es una publicación semestral del Departamento de Educación Rural, Licenciatura en Educación Rural con especialización en Artes y Música de la Universidad Federal de Tocantins, campus Tocantinópolis. Publica textos en portugués, español e Inglés. La revista recibe manuscritos en continuamente. Es una revista científica abierta y libre, sin pagos de tasas de presentación y publicación de los textos presentados en la revista.

FONTES DE INDEXAÇÃO / INDEXING DATABASES

Indexadores Nacionais e Internacionais (Bases de Dados, Diretórios, Catálogos, Repositórios):

CROSSREF

<http://search.crossref.org/?q=Revista+Brasileira+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo>

DOAJ

https://doaj.org/toc/2525-4863?source=%7B%22query%22%3A%7B%22filtered%22%3A%7B%22filter%22%3A%7B%22bool%22%3A%7B%22must%22%3A%5B%7B%22term%22%3A%7B%22index.issn.exact%22%3A%222525-4863%22%7D%7D%2C%7B%22term%22%3A%7B%22type%22%3A%22article%22%7D%7D%5D%7D%7D%2C%22query%22%3A%7B%22match_all%22%3A%7B%7D%7D%7D%7D%2C%22from%22%3A0%2C%22size%22%3A100%7D

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azlist&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=371000001134234

ERIHPLUS

<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info?id=489279>

REDIB

https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista3291-revista-brasileira-educac%C3%A3o-campo

SUMÁRIOS.ORG

<http://www.sumarios.org/revistas/revista-brasileira-de-educa%C3%A7%C3%A3o-do-campo>

LATINDEX

<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=25817>

DIADORIM

<http://diadorim.ibict.br/handle/1/1283>

GOOGLE ACADÊMICO (GOOGLE SCHOLAR)

<https://scholar.google.com.br/citations?user=PEWZXNYAAAAJ&hl=pt-BR>

EZ3/ELETRONIC JOURNALS LIBRARY

http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/searchres.phtml?bibid=AAAAA&colors=7&lang=en&jq_type1=KT&jq_term1=&jq_bool2=AND&jq_type2=IS&jq_term2=2525-

[4863&jq_bool3=AND&jq_type3=PU&jq_term3=&hits_per_page=50&search_journal=Start+Search](#)

MIAR (UNIVERSITAT DE BARCELONA)

<http://miar.ub.edu/issn/2525-4863>

ACTUALIDAD IBEROAMERICANA (INDICE INTERNACIONAL DE REVISTAS)

http://www.citrevistas.cl/actualidad/b2b_g8.htm

PKP (PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT)

<http://index.pkp.sfu.ca/index.php/browse/index/262>

DATVERSE HARVARD

<https://dataverse.harvard.edu/dataverse/educampo>

WORLDCAT (OCLC)

https://www.worldcat.org/title/revista-brasileira-de-educacao-do-campo-rbec-rbec/oclc/957360960?referer=list_view

ZENODO

<https://zenodo.org/record/61583>

MENDELEY

<https://www.mendeley.com/profiles/revista-brasileira-de-educacao-do-campo/>

ACADEMIA.EDU

<https://uft.academia.edu/RevistaBrasileiradeEduca%C3%A7%C3%A3odoCampo>

ACADEMICKEYS

http://humanities.academickeys.com/jour_main.php

JOURNALTOCS

http://www.journaltoocs.ac.uk/index.php?action=browse&subAction=pub&publisherID=2716&journalID=36857&pageb=1&userQueryID=1161&sort=&local_page=1&sortType=&sortCol=1

CITEULIKE

<http://www.citeulike.org/user/rbec>

LIVIVO (ID=1002342)

<https://www.livivo.de/?FS=ID=1002342>

ZEITSCHRIFTENDATENBANK (ZDB) (2866207-6)

<http://beta.zdb-opac.de/zdb/list.xhtml?t=2866207-6&key=all>

ZDB OPAC (2866207-6)

<http://dispatch.opac.d-nb.de/DB=1.1/SRT=YOP/LNG=DU/CMD?ACT=SRCHA&IKT=8506&TRM=2866207-6>

E-LIS (REPOSITORY E-PRINTS IN LIBRARY & INFORMATION SCIENCE)

<http://eprints.rclis.org/29951/>

RESEARCH - DIRECTORIO DE REVISTAS (JOURNALS & AUTHORS)

<http://www.journalsandauthors.com/humanidades.html>

BASE

<https://www.base->

[search.net/Search/Results?lookfor=Revista+Brasileira+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo&type=all&oabooost=1&ling=1&name=&newsearch=1&refid=dcbasde](https://www.base-search.net/Search/Results?lookfor=Revista+Brasileira+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo&type=all&oabooost=1&ling=1&name=&newsearch=1&refid=dcbasde)

OPENAIRE

https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=od_2659::4c34d028a9524c59dde12e58d51785c5

LIVRE (REVISTAS DE LIVRE ACESSO)

<http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

RESEARCH BIB (ACADEMIC RESOURCE INDEX)

<http://journalseeker.researchbib.com/view/issn/2525-4863>

SCILIT (THE SCIENTIFIC LITERATURE DATABASE)

<http://www.scilit.net/journals/540953>

SCIENCE LIBRARY INDEX

<http://www.scinli.com/index.php/sub-directory/submission-view/732>

ROAD

<http://road.issn.org/>

EDUBASE (SBU/UNICAMP)

<http://portal.edubase.modalbox.com.br/index.php/site/criterios/>

SUMÁRIO / CONTENTS

Expediente / Masthead

Editorial	01
<i>Cícero da Silva; Gustavo Cunha de Araújo</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p1	

Artigos / Articles / Artículos

La formación del maestro primario rural	07
<i>Maria Luisa Ramos Grandal</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p07	

Projetos pedagógicos nas escolas comunitárias do Espírito Santo: propostas que se somam à educação do campo	23
<i>Jorge Luiz de Goes Pereira, Fabrício Darley Paixão Fernandes</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p23	

Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade	45
<i>Miriã Lúcia Luiz, Regina Godinho de Alcântara</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p45	

Notas sobre práticas educativas diferenciadas no MST: os princípios pedagógicos revelados a partir de algumas metodologias empregadas na educação do movimento	68
<i>Liene Keite de Lira da Mata</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p68	

O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo	86
<i>Ramofly Bicalho Santos, David Richard</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p86	

Morar no meio rural: o cotidiano dos/as jovens rurais de um município baiano	106
<i>Catarina Malheiros da Silva</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p106	

A confecção de bonecas negras na formação docente	127
<i>Graziela Rinaldi da Rosa, Adriana da Silva Ferreira</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p127	

Conhecimentos tradicionais em torno das plantas medicinais e currículo do ensino de ciências	144
<i>Gláucia Sousa Moreno, Gabriela da Silva</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p144	

Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas	163
<i>Edna Souza Moreira, Geângelo de Matos Rosa, Isaura Francisco de Oliveira</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p163	

Las escuelas rurales de La Habana: un problema sin resolver en la República Neocolonial entre 1936 y 1952	184
<i>Yusdiel Leon Castillo</i> http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p184	

De la organización campesina a la irrupción indígena zapatista en Chiapas, México: Un aprendizaje político para el pluralismo cultural	204
---	-----

José Luis Sulvarán López, Agustín Ávila Romero, León Enrique Ávila Romero
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p204>

Relações de gênero e divisão sexual do trabalho no meio rural: interlocuções com o movimento social “Marcha das Margaridas” 231

Soraia de Mello Guimarães, Raquel Quirino Gonçalves
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p231>

Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente 252

Loriége Pessoa Bitencourt, Laudemir Luiz Zart
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p252>

“Aprender a nossa língua vernácula”: A imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960) 275

Rodrigo dos Santos
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p275>

Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia - MS 294

Adenildo dos Santos Assunção, Mara Lúcia Falconi da Hora Bernardelli
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p294>

A educação escolar no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil: Educação Rural ou Educação do Campo? 323

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, Marcos Flávio Alves Leite
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p323>

Perspectivas dos atores ligados à vida acadêmica dos discentes em transição e adaptação escolar em assentamentos organizados pelo MST 345

Carmelo Souza da Silva
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p345>

Educação do Campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará 364

Rosenildo da Costa Pereira, Antonio Marcos Santos Pureza, Salomão Antonio Mufarrej Hage
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p364>

Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural 389

Érica Fernanda Justino, Paulo Afrânio Sant'Anna
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p389>

A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições 411

Daniele Cristina de Souza, Danilo Seithi Kato, Tânia Halley Oliveira Pinto
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p411>

Resenha

Neves, I. S. V., Corradi, W., & Castro, C. L. F. (2016). Ead: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais 436

Maribel Deicy Villota, Jakeline Amparo Villota Enríquez, Efraín Bámaca López
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p436>

Política Editorial / Editorial Policy

Diretrizes e Normas para Publicação / Guidelines and Instructions for Authors

Nominata de Avaliadores e Pareceristas / Reviewers and Referees 2017/1

Revista Completa / Full Journal

Pesquisa em Educação do Campo: produção de conhecimento na diversidade

Cícero da Silva¹, Gustavo Cunha de Araújo²

¹Universidade Federal do Tocantins - UFT, Departamento de Educação do Campo, Avenida Nossa Senhora de Fátima, 1588, Tocantinópolis, Brasil. rbec@uft.edu.br. ²Universidade Federal do Tocantins - UFT.

A *Revista Brasileira de Educação do Campo* – RBEC, ISSN 2525-4863, periódico do Departamento de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Tocantinópolis, lança o primeiro número do volume 2, que compreende o período entre janeiro e junho de 2017. Seguindo a política editorial e o escopo da revista, esta edição traz 20 artigos aprovados dentre os recebidos no período de submissão (de outubro de 2016 a fevereiro de 2017), além de uma Resenha. Não podemos deixar de registrar a presença de 3 artigos e uma resenha em Espanhol neste número, todos de autoria de pesquisadores de outros países da América Latina, como Cuba, México e Colômbia, o que reforça a ampliação de pesquisas a respeito da Educação do Campo não apenas no Brasil, mas também em outros países.

No intuito de acelerar a divulgação dos artigos recebidos, avaliados, revisados e aprovados pela revista, dentro de cada edição (jan./jun e jul./dez.), a partir de março de 2017 a RBEC adotou a Publicação Avançada de Artigos (PAA), também conhecida como *Ahead of Print* (AOP). Além de ser uma prática bastante utilizada por diferentes periódicos nacionais e internacionais, possibilita a divulgação em menor espaço de tempo dos artigos indexados nas bases de dados para pesquisa. Mas a conquista mais importante da RBEC em seu primeiro aniversário foi o Qualis Capes 2016, tendo alcançado B1 - Ensino, B2 - Educação, B4 - Antropologia/Arqueologia, B4 - Interdisciplinar e B5 - Letras/Linguística. Pelos resultados obtidos, nosso agradecimento especial aos colegas, autores(as) dos artigos, pareceristas e avaliadores *ad hoc* que acreditaram e apoiaram a revista.

O conjunto de artigos publicados neste número da RBEC corrobora a diversidade de pesquisas em educação desenvolvidas em diferentes contextos, tendo como objeto de estudo a Educação do Campo. Considerando a importância do fortalecimento dessa modalidade de ensino para os povos do campo, os temas dos trabalhos contemplam: formação de professores das escolas do campo, práticas pedagógicas em Educação do Campo, educação popular e interfaces com a Educação do Campo, conhecimento tradicional, currículo e ensino no meio rural, pluralismo cultural, sistema educativo e inclusão social, práticas educativas e movimentos sociais, políticas públicas para Educação do Campo, entre outros.

Iniciamos a apresentação dos artigos desta edição com o trabalho intitulado “**La formación del maestro primario rural**”, da pesquisadora Grandal, vinculada à Universidad de Artemisa, Cuba, que, a partir de uma pesquisa realizada nas escolas rurais cubanas, reflete sobre a pesquisa educacional no processo de formação de professores dessas instituições, constatando que a abordagem de investigação no processo de formação docente foi aprovada

pelo Ministério de Educação de Cuba e será utilizada nas escolas rurais, com o objetivo de melhorar a formação dos professores cubanos.

O segundo artigo, **“Projetos pedagógicos nas escolas comunitárias do Espírito Santo: propostas que se somam a educação do campo”**, é de autoria dos pesquisadores Pereira e Fernandes, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nesta pesquisa, são analisados dois projetos pedagógicos desenvolvidos na escola municipal de ensino fundamental Pedra Torta, situada no município de Águia Branca-ES. Esse tipo de unidade educativa também é conhecido como Escola Comunitária Agroecológica e apresenta uma nova ideia de escola que assume a alternância nas práticas formativas, fora do eixo das Escolas Famílias Agrícolas (EFA). Trata-se de um modelo de educação que objetiva valorizar a cultura do campo, o cultivo da terra, a qualidade de vida e o equilíbrio harmônico do ambiente. Os resultados da pesquisa revelaram que as experiências formativas na escola focalizada possibilitam a percepção das diversas dimensões da realidade rural e a valorização da cultura do campo.

Já o artigo **“Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade”**, das autoras Luiz e Alcântara, ambas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), apresenta resultados parciais de uma pesquisa a respeito da produção de saberes por estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFES. Nesse estudo, os processos formativos dos discentes são analisados com base nos registros do Caderno da Realidade, um instrumento didático-pedagógico fundamental da Pedagogia da Alternância. Os resultados preliminares da pesquisa evidenciaram a potencialidade, via Cadernos da Realidade, dos estudos desenvolvidos no Tempo-Universidade e da pesquisa empreendida no Tempo-Comunidade, no sentido de que esses momentos favorecem a qualificação da formação docente.

Na sequência, temos o artigo **“Notas sobre práticas educativas diferenciadas no MST: os princípios pedagógicos revelados a partir de algumas metodologias empregadas na educação do movimento”**, da professora Da Mata, egressa do Mestrado em Educação da UNESP/Marília e professora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que em seu texto, afirma que esses princípios e práticas são importantes para uma aprendizagem ao longo da vida, pautada pela formação humana e política. A autora conclui, com base nos resultados da pesquisa, que o MST valoriza o contexto dos sujeitos crianças, jovens e adultos que vivem no campo, nos diversos processos de aprendizagem.

Em **“O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo”**, Santos e Richard, vinculados à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), abordam o protagonismo do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), em relação à agricultura familiar e Educação do Campo. O objetivo da pesquisa é conhecer o plano camponês, uma das principais “armas” do MPA. Com base nos resultados do estudo, os autores concluem que o processo de ensino e aprendizagem pode dialogar com a realidade concreta dos sujeitos, individuais e coletivos, articulados com a luta pela terra. Por sua vez, a produção coletiva do saber em parceria com educandos(as), educadores(as), comunidades e os movimentos sociais de luta pela terra, pode dialogar com histórias, memórias, identidades, desejos, valores e reconhecimento, fortalecendo o debate em torno da Educação do Campo, na sua estreita relação com movimentos sociais, escolas do campo e universidades públicas.

De autoria da professora Silva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), o artigo intitulado **“Morar no meio rural: o cotidiano dos/as jovens rurais de um município baiano”** tem o objetivo de entender as percepções dos/das jovens que vivem no meio rural e as experiências construídas por esses sujeitos nesse espaço. A pesquisa constatou que as políticas públicas desenvolvidas devem ser articuladas com o contexto rural como lugar de vida, trabalho, cultura e lazer.

O artigo denominado **“A confecção de bonecas negras na formação de professores”**, das autoras Rosa e Ferreira, ambas vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), traz uma experiência formativa de professores que contempla o desenvolvimento de oficinas com o fito de confeccionar bonecas negras, sendo a oficina uma estudante quilombola. A proposta das oficinas era empoderar estudantes, mulheres negras e quilombolas por meio da confecção dessas bonecas, que simbolizam a identidade negra. Ao concluir o trabalho, as autoras afirmam que a confecção de bonecas negras, embasada por teorias que visam valorizar os povos tradicionais, especialmente os quilombolas, em diálogo com a educação popular, vai além de uma técnica arte, trata-se de um (re)olhar para si e para as questões étnico-sociais.

Em seguida, o artigo **“Conhecimentos tradicionais em torno das plantas medicinais e currículo do ensino de ciências”**, de autoria das pesquisadoras Moreno e Silva da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), tem por objetivo compreender a relação entre o conhecimento tradicional sobre as plantas medicinais e o uso de medicamentos farmacêuticos pelos moradores de uma comunidade camponesa maranhense. As autoras concluíram que o desenvolvimento de novas práticas de ensino e aprendizagem a partir da realidade do educando contribui para que o ensino de Ciências na Educação do Campo enriqueça esse processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma interação mais dialógica entre alunos e professores.

Já o artigo **“Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas”**, de autoria de Moreira, Rosa e Oliveira, vinculados à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), focaliza a educação infantil do campo, partindo-se da seguinte questão: como o aporte jurídico que orienta a educação tem contemplado as questões inerentes à educação infantil do campo, sobretudo a partir de 1998? Com base no estudo de leis e diretrizes da educação, os autores concluem que a Educação do Campo, em particular a primeira etapa da educação básica, já se faz significativamente presente nas leis e diretrizes. Entretanto, ainda existem grandes lacunas para serem superadas a fim de que as crianças camponesas sejam plenamente reconhecidas como sujeitos de direitos.

Outro artigo internacional publicado neste número pode ser consultado no texto: **“Las escuelas rurales de La Habana: un problema sin resolver en la República Neocolonial entre 1936 y 1952”**, do pesquisador Castilho, da Universidad de Artemisa, Cuba. O autor desvela as condições materiais e psicológicas que professores desenvolvem em suas aulas, constatando que, dentre outros resultados, os currículos e programas de escolas rurais em Havana apresentam soluções para alguns problemas educacionais existentes no ensino ofertado por essas instituições; no entanto, vários dos regulamentos que essas escolas implantaram não foram capazes de materializar toda a amplitude do ensino devido à negligência dos governos republicanos, embora as suas contribuições para a pedagogia e a didática tenham sido significativas.

No artigo intitulado **“De la organización campesina a la irrupción indígena zapatista en Chiapas, México: un aprendizaje político para el pluralismo cultural”**, dos pesquisadores López, Romero e Romero, da Universidad Intercultural de Chiapas, México, encontramos reflexões acerca da organização dos indígenas mexicanos, cujo processo organizacional envolveu autoaprendizagem política dentro da perspectiva epistemológica da diversidade cultural. No primeiro momento, tal mobilização é marcada pela dependência e subordinação ao Estado e a sua teoria indígena. Em seguida, são estabelecidas organizações indígenas independentes que lutam pela regularização da posse da terra, denunciam a miséria indígena e defendem o respeito aos seus direitos humanos. Na década de 1990, a luta indígena alcançou uma dimensão qualitativa: foi exigida pelo Exército Zapatista de Libertação

Nacional autonomia comunal e municipal para acessar a uma nova visão de estado centrado na realidade multiétnica da nação. Ao concluir, os autores destacam que o desenvolvimento contribuiu para uma política de autoaprendizagem indígena de pluralismo cultural, o que levou o Estado a conviver com um movimento hostil que permanece latente, até hoje, no sudeste do México.

De autoria das pesquisadoras Guimarães e Gonçalves, ambas do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), o artigo **“Relações de gênero e divisão sexual do trabalho no meio rural: interlocuções com o movimento social “Marcha das Margaridas”** problematiza as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho no meio rural em diálogo com o movimento social “Marcha das Margaridas”. As colaboradoras da pesquisa são mulheres produtoras rurais, do norte do Estado de Minas Gerais, participantes da referida Marcha. Os resultados da investigação revelaram que, embora existam situações de desigualdades e a invisibilidade das mulheres presentes no trabalho no meio rural – com a permanência do “trabalho múltiplo”, a participação e o engajamento em movimentos sociais de base feminista e rural, tais como a “Marcha das Margaridas”, têm contribuído para a quebra de paradigmas enraizados na sociedade. Evidenciam-se alterações na forma de pensar e de ver o mundo, bem como na prática social, o que traz conquistas substanciais para as mulheres camponesas.

No artigo **“Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente”**, de autoria de Bitencourt e Zart, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), os autores buscam refletir a respeito das condições de trabalho de professores da Educação do Campo para realização de práticas pedagógicas adequadas a esse contexto, de uma região de fronteira entre Brasil e Bolívia. Foi evidenciado na pesquisa realizada que, mesmo sendo denominadas de escolas rurais pelo poder público, o mesmo não concebe adequadamente o que seja uma escola do campo ou, pelo menos, do que deveria ser uma escola que atenda a realidade camponesa de uma região rural.

Numa pesquisa realizada na região sul do Brasil, intitulada **“Aprender a nossa língua vernácula”: a imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960)”**, de autoria de Santos, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), aborda a educação escolar e imigração no Paraná, entre 1946 a 1960. De acordo com os resultados da investigação, o autor constatou que a educação nessa época era considerada como rural, pois não se considerava os sujeitos do campo, sendo apenas uma questão de Estado para um controle social, promovendo um mínimo de instrução.

Como resultado de pesquisa realizada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e tendo como campo de estudo a Escola Família Agrícola de Sidrolândia-MS, no artigo **“Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia - MS”**, os autores Assunção e Bernardelli da Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS) buscaram compreender quais possibilidades os movimentos sociais poderiam desenvolver uma educação diferenciada, a partir ou não do aparato do Estado, produzindo conhecimento científico e importante intervenção efetiva na sua realidade e na prática pedagógica que melhor responde aos seus anseios, acontecendo uma educação no e para o campo.

Em seguida, temos o artigo **“A educação escolar no meio rural do município de Ituiutaba-MG Brasil: Educação Rural ou Educação do Campo?”**, de autoria de Silva Júnior e Leite, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que tem como objetivo ressaltar a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural. Os autores apresentam uma pesquisa desenvolvida em Minas Gerais, que revelou, dentre outros resultados, que a educação que se efetiva nas escolas rurais da região pesquisada se caracteriza como Educação Rural.

“Perspectivas dos atores ligados à vida acadêmica dos discentes em transição e adaptação escolar em assentamentos organizados pelo MST”, de autoria de Silva, da Faculdade Escritor Osman da Costa Lins (FACOL), busca analisar o processo de transição e adaptação dos alunos das escolas rurais do MST para as escolas urbanas de Pernambuco. Dentre alguns resultados, afirma que as transições e adaptações escolares são sofridas e que há, desde uma possível acomodação, que pode até ser confundida com convivência, a limitações e falta de formação por parte dos atores responsáveis.

Em **“Educação do Campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará”**, dos autores Pereira, Pureza e Haje, vinculados respectivamente à Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC) e à Universidade Federal do Pará (UFPA), o foco da pesquisa são as políticas públicas de Educação do Campo, desenvolvidas no Brasil, considerando as especificidades e peculiaridades do município de Abaetetuba, localizado no interior do Pará. Com base nos resultados, os autores concluem que o município de Abaetetuba encontra-se numa fase inicial de discussão e implementação de políticas voltadas para o atendimento dos sujeitos do campo, tendo os movimentos sociais e instituições de ensino superior locais assumido posição privilegiada como protagonistas nesse processo.

Já o artigo intitulado **“Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural”**, dos pesquisadores Justino e Sant’anna, vinculados respectivamente à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), objetiva refletir sobre a forma como famílias camponesas de uma comunidade do interior de Minas Gerais compreendem o Programa Mais Educação (PME). Além disso, as análises também focalizam as possíveis relações entre o projeto de Educação Integral e os princípios da Educação do Campo. Segundo os autores, os resultados evidenciaram que os pais da comunidade pesquisada percebem que as atividades desenvolvidas no PME não implicam em um movimento de formação que contemple as realidades e necessidades dos sujeitos do campo.

No artigo **“A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições”**, de autoria dos pesquisadores Souza, Kato e Pinto, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), tiveram como objetivo principal investigar as demandas formativas, considerando principalmente a dimensão da educação escolar, tendo como parâmetro o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM. Na pesquisa desenvolvida, os autores entendem que a região de abrangência dessa universidade possui escolas do campo, mas também professores leigos e um cenário de luta pela terra que, segundo os pesquisadores, geralmente é silenciado, desconsiderado e pouco compreendido.

Por fim, a Resenha do livro **“EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes”** de Neves, Corradi e Castro (2016), elaborada pelos pesquisadores Villota, Enríquez e López, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidad Santiago de Cali, Colômbia, fecha esse número da RBEC. O trabalho apresenta relatos e práticas pedagógicas de pesquisas desenvolvidas sobre Educação a Distância (EaD) a partir de diferentes temáticas e contextos de pesquisa.

Novamente, a *Revista Brasileira de Educação do Campo*, periódico científico da Universidade Federal do Tocantins, buscando ser um importante veículo científico para ampliar as pesquisas no que concerne a Educação do Campo no Brasil e em outros países, agradece aos autores(as) e avaliadores(as) que contribuíram nas emissões de pareceres e revisões dos trabalhos apresentados nesta edição. São temas que, embora sejam produzidos em diferentes contextos nacionais e internacionais em diálogo com diferentes áreas do conhecimento e objetos de estudos, reforçam a necessidade de se ampliar pesquisas sobre a Educação do Campo, contribuindo para a produção de conhecimento em educação.

É importante destacar que a RBEC, em busca da qualidade e difusão científica, atualmente está indexada em importantes bases indexadoras nacionais e internacionais, que possibilitam uma maior inserção das pesquisas aqui apresentadas à comunidade acadêmica nacional e internacional. Como destaque, ressaltamos a indexação nas bases (Bases de Dados, Catálogos, Repositórios) DOAJ, EDUBASE, ERIHPLUS, CROSSREF, LATINDEX, PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES, REDIB, ROAD, DIADORIM entre outras, as quais podem ser consultadas no site da revista.

Desejamos a todos e a todas boas leituras!

Como citar este editorial / How to cite this editorial

APA:

Silva, C., Araújo, G. C. (2017). Pesquisa em Educação do Campo: produção de conhecimento na diversidade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 01-06.

ABNT:

SILVA, C.; ARAÚJO, G. C. Pesquisa em Educação do Campo: produção de conhecimento na diversidade. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 01-06, 2017.

La formación del maestro primario rural

Maria Luisa Ramos Grandal¹

¹Universidad de Artemisa. Departamento Superación de Cuadros. Calle 8C, No 713 entre 7 y campo. Consejo Popular Linconl. Municipio Artemisa. Provincia Artemisa, Cuba. mluisa@uart.edu.cu

RESUMEN. La formación del maestro primario de nivel medio que se desempeñará en escuelas rurales demanda un estrecho vínculo entre la teoría y su práctica campestre, por lo que necesita de una formación inicial investigativa que le permita apropiarse de los contenidos mínimos indispensables y flexibles que sustente el ejercicio de la función investigativa en su desempeño profesional. El objetivo de este artículo es reflexionar acerca de las posibilidades que ofrece el enfoque investigativo para el abordaje de los contenidos de la investigación educativa en el proceso de formación inicial de los maestros primarios de nivel medio, con énfasis para el que se desempeñará en escuelas rurales. De la bibliografía revisada se define la formación inicial investigativa; el enfoque investigativo desde la dialéctica materialista y se explicita cómo implementarlo en el proceso formativo. La propuesta ha sido evaluada y aprobada por las autoridades del Ministerio de Educación de Cuba, se encuentra en fase de organización y diseño para su implementación en las escuelas pedagógicas del país.

Palabras-clave: Formación Inicial Investigativa, Enfoque Investigativo, Maestro Primario de Nivel Medio, Entorno Rural.

The rural primary teacher's formation

ABSTRACT. The formation of the primary school teachers in the mid-level who will work in rural schools demand a close link between theory and his/her country practice, so it is necessary an investigative initial training that allow them to acquire the essential and flexible minimum content that supports the exercise of the investigative function in their professional performance. The aim of this article is to reflect on the possibilities offered by the investigative approach to addressing the content of educational research in the process of initial training of primary teacher mid-level, with emphasis on those who will serve in rural schools. From the research literature reviewed some terms as initial training and the research approach, from dialectical materialism, are defined and it is also explained how to implement that approach in the training process. The proposal has been evaluated and approved by the authorities of the Ministry of Education of Cuba, it is in the process of organization and design for implementation in pedagogical schools.

Keywords: Initial Investigative Training, Investigative Approach, Primary School Teachers in the Mid-Level, Rural Environment.

A formação do professor do primário rural

RESUMO. A formação do professor em nível médio que irá atuar em escolas primárias rurais de Cuba exige uma estreita ligação entre a teoria e a prática, pois é necessária uma formação inicial de pesquisa que lhe permite apropriar-se do conteúdo mínimo essencial e flexível que fundamenta o exercício da pesquisa no seu desempenho profissional. A partir dessa perspectiva, o objetivo deste artigo é refletir sobre as possibilidades oferecidas pela abordagem de investigação para abordar o conteúdo da pesquisa educacional no processo de formação inicial de professores primários de nível médio em escolas rurais cubanas. A partir da literatura científica da área, principalmente no que se refere à formação inicial e a avaliação, a abordagem desta pesquisa se fundamenta na perspectiva do materialismo histórico e dialético, no intuito de auxiliar a entender a possibilidade de implementação da abordagem de investigação no processo de formação docente. Diante disso, foi constatada que essa proposta, que está em processo de organização, foi avaliada e aprovada pelas autoridades do Ministério da Educação de Cuba, e que há um projeto para implementação dessa proposta nas escolas pedagógicas.

Palavras-Chave: A formação Inicial de Pesquisa, Abordagem de Pesquisa, Professor Primário de Nível Médio, Ambiente Rural.

Introducción

El proceso de formación de maestros en Cuba transita por una etapa de perfeccionamiento en sus planes de estudio, motivado por la necesidad de responder acertadamente a las demandas sociales que generan los acelerados cambios científicos tecnológicos que se despliegan. Las diferentes modalidades que se desarrollan en el país intentan reorganizar sus programas de estudio de manera que sus egresados sean capaces de cumplir su rol social eficientemente.

En la formación de maestros primarios de nivel medio que se desarrolla en las escuelas pedagógicas descansa la mayor cobertura docente que asume el proceso de enseñanza- aprendizaje de los centros primarios del país. De ahí la necesidad de elevar los resultados de esta concepción curricular, lo que deviene en calidad del proceso educativo. Estos estudiantes reciben una preparación general que abarca la dirección del proceso educativo, haciendo énfasis en el enfoque desarrollador. Al abordar las funciones profesionales pedagógicas: docente metodológica y de orientación se tiene en cuenta las características de los escenarios docentes en que se insertarán estos graduados.

Sin embargo, se presentan limitaciones para el abordaje de la

investigación educativa como parte orgánica de esta preparación. En el estudio de los documentos rectores (perfil del egresado y orientaciones metodológicas) que rigen el proceso de formación de maestros primarios de nivel medio se constató que la investigación está explícitamente declarada como un elemento que se trabaja a modo de familiarización. Igualmente se certifica que la formación inicial investigativa del futuro maestro se concreta mediante diferentes formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos documentos no se precisa el cómo, ni el qué de la investigación educativa que se abordará como parte de la carrera.

Este aspecto toma mayor trascendencia a partir de las exigencias expresadas en el Reglamento del Trabajo Metodológico en el Ministerio de Educación (MINED) en donde se prescribe en su artículo 2 la necesidad de elevar la calidad del proceso educativo mediante el perfeccionamiento constante de su desempeño profesional científico y creativo sobre la base de actuaciones éticas en correspondencia con la tradición pedagógica cubana y la cultura universal. Por ello debe ser capaz de asimilar los nuevos desafíos que van apareciendo sin afectar la calidad del proceso que dirige, lo

que se traduce en satisfacción para estudiantes y padres.

En la bibliografía consultada se identifican autores que han profundizado en el estudio de la investigación educativa como parte de la formación pedagógica para el nivel universitario: Addine (1996) aborda la organización de la práctica laboral investigativa, Pérez (1997) presenta presupuestos para una reforma educativa que contiene elementos de la investigación; López (2001) profundizó en las habilidades investigativas para el profesor de Química, Salazar (2001) aportó en la formación interdisciplinaria del profesor de Biología, Chirino (2002) define la formación inicial investigativa para el profesional de la educación, Deler (2006) contextualiza la dirección de la actividad científica a la escuela primaria, Escalona (2008) enfatiza en la introducción de resultados como parte de la actividad científica, García (2011) presenta los principios, regularidades y competencias de la formación investigativa, y Vázquez (2014) profundiza en la actividad científico investigativa para el psicopedagogo, entre otros.

Desde la teoría hay limitaciones en el tratamiento de la formación investigativa para el nivel medio. Lo que no quiere decir que algunos de los aportes hechos por estos autores no puedan ser

contextualizados a este nivel. Se considera que falta intencionalidad en el abordaje de los contenidos de la investigación educativa en la formación de nivel medio, Puesto que la preparación de estos maestros también tiene que responder a las exigencias de su práctica pre-profesional. Este nivel debe crear las premisas necesarias para su posterior enriquecimiento y profundización.

García (2011) plantea que la investigación convierte al educador en “sujeto de transformación social dedicado a la creación de una actitud de cambio en la escuela.” (p. 2). Ello lo capacita para interpretar y transformar la realidad educativa, identificar contradicciones en los diferentes escenarios y buscar soluciones científicas a estos problemas. Sobre esta base se considera que los nuevos contextos en que se desenvuelven los educadores de nivel medio imponen preparaciones con una base científico investigativa, que les permita interactuar en su realidad educativa y contribuir a su transformación creadora, por lo que se convierte en una necesidad en el proceso formativo de este profesional.

Sobre la base de lo anterior se pregunta ¿Qué tan eficiente será esta preparación para un egresado que se desempeñe como maestro primario rural?

Las escuelas rurales en Cuba se muestran como una conquista social que no solo eleva la calidad de vida de las personas que viven en lugares de difícil acceso, sino que además materializa la voluntad política del país de eliminar las diferencias entre el campo y la ciudad. Son priorizadas en visitas de asesoramiento metodológico para garantizar la calidad del proceso educativo y en aseguramiento material.

Se comparte la idea de que “en el mundo se habla de una nueva ruralidad, desde la realidad del desarrollo científico - técnico, económico y social; en Cuba, también se construye una ruralidad con características propias.” (ECURED, 2016, p. 1) donde la Escuela Rural aparece como un faro luminoso de sabiduría y cultura. En este escenario está el maestro primario con sus estudiantes y padres brindando conocimiento, con sus manos colmadas de sueños y vocación para enseñar a sus discípulos el maravilloso oficio de encontrarse a sí mismos. (S/A, 2016, p. 1).

Esta bella labor está cargada de desafíos, pues el entorno le impone desventajas que deben eliminar o minimizar. Dentro de ellas:

◆ Al ser un joven graduado presenta dudas ante situaciones que se presentan y no siempre cuenta con un tutor o consultante cerca que lo oriente.

◆ La inasistencia de sus estudiantes en épocas de lluvia provoca atrasos en el programa de estudio.

◆ Las distancias que deben recorrer sus estudiantes diariamente para llegar a la escuela, provoca cansancio físico y espiritual para afrontar la tarea escolar del horario de la tarde fundamentalmente.

◆ La atención simultánea a varios grados que no siempre son consecutivos (aulas multigradas) que demandan mayor preparación para conducir adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas debilidades hacen que la preparación del maestro primario rural se intencione con conocimientos flexibles que les permitan dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo una concepción desarrolladora, según lo exige el Modelo de la Escuela Primaria y que además pueda darle respuesta a los problemas de su práctica laboral. El cambio en los contextos sociales exige nuevas respuestas desde el punto de vista de la ciencia. El maestro primario egresado de nivel medio de las escuelas pedagógicas que laborará en escuelas rurales multiplica la necesidad de apropiarse de los contenidos de la investigación educativa, lo que le permitirá estar a la altura de su entorno.

Sobre esta base, ¿Cómo potenciar la formación del maestro primario de nivel medio que se desempeñará en escuelas rurales?

Por consiguiente se plantea como objetivo de este artículo: reflexionar acerca de las posibilidades que ofrece el enfoque investigativo para el abordaje de los contenidos de la investigación educativa en el proceso de formación inicial de los maestros primarios de nivel medio que se desempeñará en escuelas rurales.

Desarrollo

A partir del año 2000, aparecen nuevas expectativas para el nivel primario con el surgimiento del Modelo de Escuela primaria, este se instrumentó en la totalidad de los centros y se distingue, entre otras, por las siguientes características:

El aprendizaje que se concibe a partir de ese Modelo contribuye a una formación integral de la personalidad del escolar primario. Se proyecta la organización escolar como punto de partida, donde todos los factores y agentes del centro escolar eduquen, en el que cada uno tiene sus funciones bien definidas. Cada docente atiende un grupo de hasta veinte alumnos de un mismo grado, apoyándose en los medios audiovisuales que la Revolución ha puesto a su disposición y que existen en todas las escuelas primarias del país. (ECURED, 2016, p.4)

Estas exigencias demandaron de estudio, profundización e intercambios

profesionales de los maestros primarios, con énfasis, los que laboran en zonas rurales para la implementación del modelo. La escuela rural por las características de los asentamientos poblacionales, es el centro institucional alrededor del cual gira el desarrollo personal del niño en contacto inseparable con su comunidad, así como de padres y vecinos. Su dinámica involucra a todos en el proceso educacional, por ello la importancia de la preparación del docente que se desempeña en este escenario.

Se concuerda con los autores Rodríguez, Rodríguez y Rubié (2015) quienes plantean que “la preparación del maestro tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de sus conocimientos, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas así como el enriquecimiento de su acervo cultural.” (p. 88) Para el cumplimiento de este fin es necesario potenciar la apropiación de los conocimientos de la investigación educativa como función profesional pedagógica.

Esta función nos adentra en el cómo actuar ante tantos problemas sociales y a su vez, tantos avances tecnológicos que generan un gran volumen de conocimientos. “La investigación pasa, por tanto a ser un proceso asociado a la construcción del conocimiento definiéndose

más como un propósito, como un objetivo del profesional, que como una actividad particular, y se convierte así en un modo de actuación profesional.” (Salazar, 2001, p. 43).

En esta línea de análisis se hace necesario precisar qué se entiende por **investigación educativa** y la autora asume la definición de Chirino Ramos quien la declara como “el proceso de búsqueda, mediante el método científico, de conocimientos esenciales en el área de la educación que aporten alternativas de solución a los problemas pedagógicos.” (Chirino, 2002, p. 1). Este paso de búsqueda y aporte de soluciones como parte de la formación inicial investigativa es un proceso continuo donde se desarrollan habilidades, capacidades y valores de la actividad científica, que constituyen contenido de la formación y el perfeccionamiento en la preparación del profesional.

Entendemos por formación inicial investigativa para los maestros primarios de nivel medio el proceso de apropiación de los contenidos mínimos indispensables y flexibles desde un enfoque investigativo que sustente el ejercicio de la función investigativa en su desempeño profesional.

Se identifican los contenidos como mínimos indispensables, pues este nivel constituye un primer paso en el gran

proceso de formación permanente de un docente, flexibles pues en el campo de la ciencia la teoría no es acabada y está en constante cambio, lo que muestra la dialéctica de la evolución humana. Un enfoque investigativo que guíe el currículo de estudio en la profundización, integración y reforzamiento de los conocimientos de las asignaturas que lo conforman. La formación investigativa debe ser un proceso que contenga el estudio del método científico y sus etapas, así como otros de carácter teórico y empírico de la investigación educativa necesaria para su desempeño. Es además, sistémico en tanto mantiene estrecha relación con los restantes componentes del proceso.

Como parte de la lógica que se expone, es necesario profundizar en el **enfoque investigativo para la formación de maestros primarios de nivel medio**. Se aprecia como la estrategia general del proceso de enseñanza-aprendizaje que asegura el desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades y valores profesionales pedagógicos que sustentan la función investigativa, a partir de la estructuración, sistematización e integración de las asignaturas del currículo de estudio que realza las características del modelo del profesional y crea las bases para el desarrollo de un modo de actuación

en correspondencia con las exigencias actuales.

El ideal de maestro primario de nivel medio debe responder al Modelo General del Profesional de la Educación; por lo que debe materializar que “la formación en la práctica como fuente de necesidades y problemas profesionales, privilegia los modos de actuación que se transforman en eje articulador del currículo y se convierte, a su vez en estrategia de aprendizaje desarrollador.” (Chirino, 2002, p. 29), lo que hace a los futuros docentes partícipes de su formación y aumenta el sentido de pertenencia con la profesión. El profundizar en el escenario rural hace que las problemáticas que se identifican en él sean abordadas como parte del conocimiento con una visión problematizadora y transformadora.

Se considera además que crea las bases para el desarrollo de un modo de actuación, que:

Si bien no llega a desarrollar las capacidades pedagógicas a plenitud, sí debe alcanzar un desarrollo de los conocimientos científicos, las habilidades y valores profesionales que sientan las bases para las mismas, demostrando niveles cada vez superiores de creatividad en su desempeño. (Chirino, 2002, p. 29).

El enfoque investigativo en el proceso de formación de maestros primarios de nivel medio crea condiciones

objetivas para el mejoramiento de la calidad del trabajo educacional, con énfasis en los que se desempeñará en escuelas rurales, con ello aumenta el reconocimiento social a su labor pedagógica. Se considera que el sistematizar el enfoque investigativo en la formación de maestros primarios de nivel medio presupone:

- ♦ Una conexión directa entre la formación del futuro docente y su medio de realización.

- ♦ Un antecedente al componente investigativo de la formación universitaria que crea condiciones objetivas para profundizar en la esencia de la investigación educativa.

- ♦ Una mayor vinculación entre la teoría contextualizada y la práctica problematizadora como principio básico de la formación.

Se considera que lo más prudente no es entretenerse en abstracciones, sino en hacer práctica las posiciones teóricas útiles, como dijera el Apóstol cubano. En este caso es bueno pronunciarse por un enfoque investigativo que exprese la real unidad entre lo empírico y lo teórico, lo cuantitativo y lo cualitativo, sin que tenga que acogerse a una u otra tendencia. (Chávez, 2010, p. 176).

- ♦ La intensificación de acciones que enfatizan el enfoque profesional pedagógico de la carrera.

Se hace necesario exponer las características del enfoque investigativo en la formación de maestros primarios de nivel medio, lo que implicar reconocer los elementos que lo distinguen y que avalan su singularidad:

◆ **Carácter sistémico** a partir de integral en una misma dirección los objetivos y contenidos de las asignaturas, con los de la investigación en estrechas relaciones internas que benefician la adquisición de independencia cognitiva en la búsqueda de información, la lectura crítica, la elaboración de resúmenes y el desarrollo del interés por la investigación como vía científica para resolver sus problemáticas.

◆ **Carácter problematizador** que indica las características el proceso de enseñanza y aprendizaje a desarrollar, que impone la presentación de gran parte del contenido como tareas productivas que el educando resuelve investigando e intercambiando opiniones con los miembros de su aula y docentes del centro donde realiza su práctica; predomina la propuesta de hipótesis, ideas científicas y/o estrategias de aprendizaje aportadas por los estudiantes para la solución a sus inquietudes, lo que muestra una implicación directa en su formación e

introduce cambios en el sistema evaluativo, pues no sólo se tendrá en cuenta en las evaluaciones sistemáticas de trabajos investigativos (RM 200/2014) sino que su alcance llegará hasta la evaluación de su práctica docente y la culminación de estudios de la carrera.

◆ **Carácter transformador** pues evoluciona la dinámica tradicional del aula y la práctica preprofesional al reducir el trabajo frontal del profesor y la consulta con el tutor. Aumenta el tiempo de trabajo independiente y de reflexión de los educandos sobre las contradicciones entre lo conocido y lo desconocido en las materias de estudio y su realidad educativa; por lo que asume una actitud reflexiva permanente en su formación.

◆ **Carácter participativo** en tanto involucra estudiantes y profesores en intercambios de socialización con sus compañeros y docentes de su práctica, pues expone, discrepa y defiende opiniones que sustentan sus soluciones e ideas. Recibe experiencias e información que retroalimentan su preparación y favorece la toma de decisiones. Se siente, es y toma parte de su proceso de formación.

◆ **Carácter metodológico** a partir de tener como esencia el trabajo

con el método científico para el desarrollo de habilidades científico investigativas. (problematizar, teorizar y comprobar) que concretan la función investigativa del maestro primario de nivel medio, lo que presupone la orientación desde las clases de actividades investigativas para la práctica pre-profesional.

♦ **Carácter estratégico** en tanto condiciona los antecedentes necesarios para la materialización de las funciones profesionales en un modo de actuación que se perfeccionará como parte del desempeño profesional del maestro primario del nivel medio.

♦ **Carácter flexible y diferenciado** se materializa en la habilidad de seleccionar de las diferentes asignaturas de los años de la carrera los contenidos que propician trabajar con el método científico. Su selección y concepción responde al diagnóstico de estudiantes y al contexto de la práctica docente. Poniendo como centro las problemáticas de la institución, la familia y/o la comunidad que afectan sus resultados de trabajo.

El enfoque investigativo convierte el conocimiento en una necesidad para el desempeño eficientemente de los futuros maestros, los transforma en protagonista de

su propia formación con una visión dialéctica, flexible, y transformadora de su misión social. Convierte el aula en un espacio de intercambio científico pedagógico que socializa y divulga experiencias investigativas y que nos prepara para la presentación y discusión de resultados científicos en eventos y otros escenarios.

Se puede y se debe convertir al docente en un investigador científico. Este particular redundará sin dudas, en la consolidación de su formación académica, técnica y en la segura elevación de la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje. Así se trabaja a favor de la calidad desde la propia masividad. (Chávez, 2010, p. 177-178).

Estas características destacan en la formación de maestros primarios de nivel medio nexos importantes que muestran las conexiones que se establecen entre los componentes del proceso. El enfoque investigativo enfatiza las relaciones entre:

♦ Las funciones del profesional de la educación al atravesarlas como eje transversal para su desarrollo.

♦ La formación investigativa y el proceso de enseñanza y aprendizaje (PEA) desarrollador que se aplica en el modelo de la escuela primaria actual.

♦ La teoría aprendida y la práctica pedagógica al desarrollar un método de cuestionamiento y experimentación

permanente que con sus respuestas enriquece su desempeño profesional.

◆ Las asignaturas del currículo y el modelo del profesional que se necesita formar, desde una dialéctica flexible que permite introducir los nuevos cambios de los escenarios escolares como expresión de actualización permanente.

◆ La formación de maestros primarios de nivel medio y la universitaria al convertirse en antecedente del componente investigativo.

Por todo lo expuesto, se sustenta que se debe asumir el enfoque investigativo en la formación de maestros primarios de nivel medio, **con énfasis en los** que se desempeñará en escuelas rurales; pues favorece que los contenidos de la investigación educativa constituyan eje transversal de las asignaturas para que el estudiante la desarrolle como función profesional en interrelación con las restantes funciones. Ello impulsará el modo de actuación en correspondencia con los cambios que requiere la escuela primaria actual y contribuye al perfeccionamiento del proceso docente educativo que se desarrolla en los centros formadores, a partir del desarrollo de una concepción científica del mundo y un método científico de trabajo en el docente. ¿Cómo crear actividades con enfoque investigativo?

Concebir actividades con enfoque investigativo en las diferentes asignaturas implica identificar los problemas de la realidad educativa que se relacionan con la misma, por lo que hay que problematizar dicha realidad haciendo evidentes las contradicciones esenciales que afectan la calidad del proceso. Para ello se pueden utilizar métodos de carácter empíricos que permiten la recopilación de información como: observación, entrevistas, encuestas y el cuestionario.

La presentación de los resultados de estos instrumentos puede ser en debates grupales o en exposiciones organizadas para este efecto. Con el planteamiento de los problemas a resolver, el conocimiento se presenta como alternativa de solución a los mismos. Ello conduce a organizarlos con una lógica que favorezca ir de lo simple a lo complejo y relacionándolos como parte de un mismo sistema. Este proceso es parte de la teorización del contenido, que además se enriquece con otros métodos de carácter teóricos que permiten el intercambio con otras fuentes bibliográficas y otros puntos de vista. Los programas de las asignaturas se respetan, solo se reorganiza el contenido de manera que realce la vinculación entre la práctica educativa y la teoría científica pedagógica.

Esta concepción beneficia la relación entre los diferentes escenarios de

formación, pues después de haber gestionado el conocimiento, los estudiantes deben identificar cuál o cuáles le ayudan a resolver su problemática, diseñar acciones que permitan su erradicación o disminución y llevarlo a su práctica laboral. En este momento se comprueba la eficiencia de la propuesta y se rediseña según los resultados obtenidos.

Este proceso aumenta el significado del contenido y su alcance en la solución a los problemas de su realidad educativa. Para la comunicación de estos resultados se pueden organizar seminarios docentes y/o pueden ser presentados en eventos de carácter extra docentes que acentúan la formación investigativa. Estos espacios potencian la confrontación de criterios, la fundamentación de sus puntos de vistas y el respeto científico a posiciones diferentes.

Se concuerda con Chirino cuando expresa que “la evaluación sistemática se basa fundamentalmente en la exposición y debate científico de los fundamentos teóricos que van extrayendo de los textos consultados, y las posiciones asumidas al respecto, durante las sesiones científicas.” (Chirino, 2002, p. 95).

Como resumen en el proceso docente se deben organizar actividades que les permitan a los estudiantes:

- Identificar problemas de la realidad educativa.

- Realizar análisis teórico del problema identificado a partir del conocimiento gestionado y otras fuentes de consulta.

- Elaborar instrumentos investigativos, aplicarlos y procesarlos.

- Diseñar acciones que conformen alternativas de solución al problema investigado.

- Elaborar el informe del trabajo investigativo.

Del escenario rural donde se desarrolla la práctica pedagógica de este egresado se extraen las contradicciones que afectan la obtención de los resultados esperados, se verifica la viabilidad de las soluciones propuestas y en él se manifiesta el modo de actuación profesional que queremos formar. Por tanto, las actividades de su práctica laboral deben estar bien orientadas, de ahí la importancia de las guías de la práctica docente que se elaboran por años de la carrera.

La guía de la práctica docente debe caracterizarse por la definición clara de los objetivos a lograr, los contenidos que se necesitan para ello, así como los métodos y medios a utilizar. Por tanto, este instrumento concreta un sistema de tareas de carácter independiente, fundamentalmente, que conlleva a ir

desarrollando un modo de actuación profesional reflexivo, crítico y emprendedor. Lo anterior, demanda que estas estén conectadas como parte de un mismo sistema, graduadas y evaluadas con la misma concepción. El cumplimiento de estas actividades en el contexto rural se dimensiona en tanto aumenta el carácter científico del proceso y logra desarrollar en sus estudiantes métodos de estudio y de actualización al nivel de las zonas urbanas.

La evaluación del cumplimiento de estas tareas deviene en valoración del desempeño de los maestros primarios de nivel medio y favorece también valorar la formación inicial investigativa de estos docentes.

Esta estrategia para el maestro primario que se desempeñará en escuelas rurales lo adentra en las problemáticas más significativa de su entorno, le crea un estilo de trabajo participativo y desarrollador que favorece el trabajo comunitario en y desde la escuela, le permite ajustar su proceso educativo a sus características, reorganizar sus contenidos y con todo ello ser más eficiente en su desempeño profesional.

Conclusiones

◆ El maestro primario rural necesita de una formación inicial investigativa que le permita apropiarse de

los contenidos mínimos indispensables y flexibles desde un enfoque investigativo que le sustente el ejercicio de la función investigativa en su desempeño profesional.

◆ El enfoque investigativo por su esencia constituye germen de formación, y génesis de un modo de actuación profesional transformador que le impregna un profundo carácter humanista al proceso formativo de maestros primarios de nivel medio. Produce un tránsito hacia niveles superiores de desarrollo de los estudiantes, materializado en el progreso de una actitud crítica, un pensamiento científico y un desempeño exitoso en el mejoramiento del contexto de actuación pedagógica.

Referencias

Addine, F. (1996). *Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos*. ISP “EJV”. (Tesis de Grado Científico en Ciencias Pedagógicas). La Habana.

Centro de Estudios Educativos. (2000). *Modelo General del Profesional de la Educación. Glosario de términos*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

Chávez J. (2010). *La investigación científica desde la escuela. Módulo II Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Maestría en Ciencias de la Educación. Ira parte*. (pp. 174- 179). La Habana, Cuba Editorial Pueblo y educación.

Chirino, M V. (2002) *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación*. (Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). La Habana, Cuba. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.

Deler, G. (2006). *Estrategia para la dirección de la actividad científico-investigativa del docente en el centro de referencia de la educación primaria*. (Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

ECURED. (2016) *Escuela rural cubana*. Consultado martes, 13 de septiembre en: <file:///D:/Escuelas%20rurales/Escuela%20rural%20cubana%20-%20EcuRed.html>

Escalona, E. (2008). *Estrategia de introducción de resultados de investigación en el ámbito de la actividad científica educacional*. (Tesis de Doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

Faleiro, W., & Farias, M. N. (2016). *Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 88-106.

García, G. (2011). *Enfoque interdisciplinario de la investigación educativa desde la dialéctica materialista. La formación investigativa. Investigación interdisciplinaria en las ciencias pedagógicas*. (pp. 1 – 24). La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

MINED. *Planes de estudio de la especialidad de Maestros Primarios de nivel medio. 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013*. Soporte digital.

MINED (2011). *Formación de maestros primarios de nivel medio superior*. Soporte digital.

MINED (2014). *Resolución Ministerial 200. Reglamento del Trabajo Metodológico*. Empresa poligráfica de Holguín, ARGRAF. Registro n° 023-2013.

MINED. (S/A) *Perfil del egresado de media superior*. Soporte digital

Las escuelas rurales. Generalidades III. (2016) Consultado el día 19 de septiembre en:

file:///D:/Escuelas%20rurales/GENERALIDADES%20III_files/GENERALIDADES%20III.htm

López, L. (2001). *El desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de la Licenciatura en Química*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

Pérez, A. I. (1997). *Historia de una Reforma Educativa*. Díada Editora, Sevilla, España

Rico M., Bonet C., Castillo S., García O., Martín-Viaña C., Rizo C. y Santos P. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela Primaria*. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación.

Rodríguez R. F., Rodríguez J. C., & Rubié A. G. (2015). La preparación a maestros de escuelas rurales multigrados, una propuesta de talleres metodológicos para fortalecer la educación ambiental. *Revista IPLAC*, (6), 83-95.

Salazar D, (2001). *La formación interdisciplinaria del futuro profesor de Biología en la actividad científica – investigativa*. (Tesis de Doctorado). Ciudad de La Habana.

Vázquez D. (2014) *Concepción didáctica para la dirección de la actividad científico-investigativa en la formación inicial profesional del psicopedagogo*. (Tesis de Doctorado). La Habana.

Recebido em: 18/10/2016
Aprovado em: 25/10/2016
Publicado em: 19/04/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Grandal, M. L. R. (2017). La formación del maestro primario rural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 07-22.
DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2017v2n1p07>

ABNT:

GRANDAL, M. L. R. La formación del maestro primario rural. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 07-22, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2017v2n1p07>

Projetos pedagógicos nas escolas comunitárias do Espírito Santo: propostas que se somam à educação do campo

Jorge Luiz de Goes Pereira¹, Fabrício Darley Paixão Fernandes²

¹Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Departamento de Economia Doméstica/Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. BR-465, Km 7, Seropédica, Rio de Janeiro - RJ. Brasil. jolugope@uol.com.br.

²Centro Estadual Integral de Educação Rural de Águia Branca-ES

RESUMO. A Educação do Campo representa novas possibilidades pedagógicas da educação ofertada nas escolas do campo do Espírito Santo. Este *paper* discute dois projetos pedagógicos realizados na escola municipal de ensino fundamental Pedra Torta no município de Águia Branca – ES, também denominadas de Escolas Comunitárias Agroecológicas com uma nova ideia de escola com modelo de alternância, fora do eixo das Escolas Famílias Agrícolas e Centros Estaduais Integrados de Educação Rural. Esse modelo de educação visa valorizar a cultura do campo, o cultivo da terra, a qualidade de vida e o equilíbrio harmônico do ambiente. Dentro desse contexto, temos os projetos “Horta Comunitária e Mãos Que Fazem”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa conduzida através de um estudo de caso, onde foram realizadas observações de campo e análise de documentos relacionados ao desenvolvimento dos projetos pedagógicos no período de 08/4 a 22/06 de 2016. Como resultado, podemos afirmar que essas experiências possibilitam a percepção das diversas dimensões da realidade rural e a valorização da cultura do campo.

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância.

Educational projects in the community schools of the Espírito Santo proposals that add up to rural education

ABSTRACT. The Rural Education represents new pedagogical possibilities of education offered in the rural schools of the Espírito Santo. This paper discusses two educational projects carried out in the municipal elementary school Pedra Torta in the city of Águia Branca - ES, also called Community Schools Agroecology with a new idea of school with switching model, off-axis of the Agricultural Family Schools and Integrated State Centers for Rural Education. This model of education is aimed at valuing the rural culture, the cultivation of land, the quality of life and the harmonious balance of the environment. In this context, we have the project “Horta Comunitária and Mãos Que Fazem”. This is a qualitative research conducted through a case study, where was carried out field observations and analysis of documents related to the development of pedagogical projects in the period from 08/04 to 06/22 in 2016. As a result, we can affirm that these experiences enable the perception of the various dimensions of rural reality and valorization of the rural culture.

Keywords: Pedagogical Projects, Rural Education, Pedagogy of Alternation.

Proyectos educativos en las escuelas de la comunidad de las propuestas Espírito Santo que se suman a la educación rural

RESUMEN. La educación del campo es nuevas posibilidades pedagógicas de la educación que se ofrece en las escuelas del campo Espírito Santo. Este documento analiza dos proyectos educativos llevados a cabo en la escuela primaria municipal Pedra Torta en la ciudad de Águia Branca - ES, también llamada Comunidad Escuelas Agroecología con una nueva idea de la escuela con el cambio de modelo, fuera del eje de las Escuelas de la Familia Agrícola y Centros de Estado integrado para la Educación Rural. Este modelo de educación está dirigido a incrementar la cultura rural, el cultivo de la tierra, la calidad de vida y el equilibrio armónico del medio ambiente. En este contexto, tenemos el proyecto “Horta Comunitária e Mão Que Fazem”. Se trata de una investigación cualitativa a realizada través de un estudio de caso, que se llevó a cabo observaciones de campo y análisis de los documentos relacionados con el desarrollo de proyectos educativos en el período 04/08 a 22/06 en 2016. Como resultado, se puede decir que estas experiencias permiten la percepción de las diversas dimensiones de la realidad rural y valoración de la cultura rural.

Palabras clave: Proyectos Pedagógicos, Educación del Campo, Pedagogía de la Alternancia.

Introdução

Desde o período colonial, o Estado do Espírito Santo teve sua economia baseada na produção de café, de mão-de-obra familiar e sem recursos técnicos. Essa atividade enfrentou várias crises, como a de 1929 (Rocha & Morandi, 1991). Na década de 1940, o produto volta a crescer e ganhar importância econômica na balança comercial brasileira, passando a disputar espaço agora como a indústria madeireira. Segundo Rocha e Morandi (1991), dado o caráter capitalista da exploração madeireira, essa atividade altamente dinâmica produtivista se apresenta em contraste com a lenta velocidade da produção familiar.

Assim, a partir da década de 1950, acelera-se o crescimento da exploração madeireira no Espírito Santo, estimulado de um lado pelo aumento do consumo de madeira pela construção civil e setor moveleiro, decorrente do processo de urbanização em curso no país, e do outro, pela política de erradicação do café. Nesse momento, a exploração madeireira emergia como uma das alternativas econômicas à crise. Por outro lado, as legislações que foram criadas pelo Governo do Estado no século XX para disciplinar o desenvolvimento da exploração madeireira, não se mostraram eficazes no controle do desmatamento indiscriminado,

causando a destruição do revestimento florístico original.

Outra atividade que merece destaque no processo de desenvolvimento do Estado do Espírito Santo é a pecuária. A pecuária teve extraordinário desenvolvimento como atividade econômica também a partir dos anos 1950. Bergamim (2006) comenta que

a área ocupada por essa cultura apresentou elevados índices de crescimento, sobretudo no norte do estado, onde se encontrava zona pioneira. Nesse sentido, entre 1950 e 1975, segundo os Censos Agropecuários, a taxa de crescimento para o estado foi da ordem de 265% e para o norte de 681%. Diversos fatores contribuem para explicar esse elevado crescimento, tais como: a) a erradicação do café, pois a maior parte das terras liberadas pelos cafeeiros foi ocupada pela pecuária; b) o aumento da demanda carne pelo Espírito Santo e estados vizinhos decorrente do processo de urbanização; c) o desgaste dos solos devido ao emprego de técnicas inadequadas tornou algumas áreas impróprias ao cultivo do café, sendo, portanto, ocupadas pela pecuária, e d) o rompimento do ciclo tradicional empregado na agricultura capixaba (p. 11).

Já o município de Águia Branca está localizado na Macrorregião Noroeste, Microrregião Noroeste II, o município de Águia Branca foi criado 1988, e instalado em 1º de janeiro de 1989. Possui o distrito-sede, denominado Águia Branca e o distrito de Águas Claras. O Município encontra-se em região de ocorrência da Mata Atlântica, com área de 450 km².

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Economia (IBGE, 2014), o município possui população estimada em 10.055 habitantes, sendo 52% de homens e 48% de mulheres, e suas atividades econômicas principais são a produção de café e extração de granitos, e em menor proporção a pecuária de leite e corte. Mas, recentemente, a silvicultura vem ocupando um local de destaque. Já outras culturas, como o coco, vêm tendo suas áreas reduzidas, visto os baixos preços do produto no mercado. O município apresenta uma das menores taxas de urbanização do Estado, com apenas 24,4%. Assim, conta com uma população predominantemente rural (em torno de 6.500 pessoas), dispersa em seu território, distribuída em aproximadamente 40 comunidades rurais.

O principal recurso hídrico é o rio São José, que nasce no município de Mantenópolis, percorre o município de Águia Branca numa extensão de aproximadamente 45 km, indo desaguar na Lagoa Juparanã. O rio São José está inserido na Bacia Hidrográfica do Rio Doce que engloba os Estados de Minas Gerais e Espírito Santo (INCAPER, 2013).

Em seu Livro, “Águia Branca – uma rapsódia polonobrasileira na selva capixaba”, Altair Malacarne coloca que a miscigenação misturada com os originais

caboclos e poloneses gerou um panorama humano especial. Mais tarde, vieram os alemães e, em maior número, os italianos, e todos estes compõem a população atual.

Com a chegada dos pacotes tecnológicos na agricultura nos anos 1990, decorrente da Revolução Verde que influenciou a forma de trabalho, a cultura e a relação socioambiental, impulsionada pela monocultura cafeeira predominante no município de Águia Branca/ES, proporcionando ao longo dos anos uma desvalorização da vida no campo e impacto sobre a fauna e a flora da região (a grande utilização de defensivos agrícolas, por exemplo, levou ao esgotamento das terras produtivas e erosões, o endividamento dos produtores rurais e a precarização das formas de vida no campo). Conforme o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER, 2013), com o crescimento da cultura do café conilon, plantios de eucalipto e a exploração do granito, as matas da região foram seriamente devastadas, restando hoje apenas alguns remanescentes de Mata Atlântica nos pontos mais elevados e em algumas poucas propriedades.

O INCAPER (2013) afirma ainda que

hoje uma das preocupações tem sido a conservação do solo, procurando envolver o produtor rural na

discussão e capacitação para o controle da erosão nos solos utilizados. Mas, infelizmente, há diversos casos onde a utilização das terras passa por um processo acelerado de degradação, tornando os solos da região pobres, e condicionando a elevação dos custos de produção com introdução mais insumos externos à propriedade (s/n).

Essas mudanças proporcionadas pelas atividades econômicas do município trouxeram impactos negativos para a educação, tendo em vista o êxodo rural que se estabeleceu na região, atingindo principalmente os jovens que passaram a não se interessarem pelas atividades rurais, de modo geral.

O modelo pedagógico adotado pelas escolas no meio rural do Espírito Santo era uma educação aos moldes da educação urbana, não havendo uma diferenciação para os moradores do campo, uma educação contextualizada, que levassem em consideração a dinâmica e as identidades rurais no campo. Assim, a forma de ensino no campo não atendia as necessidades e anseios das comunidades rurais inseridas na monocultura do café, desmotivadora da permanência dos jovens no campo, sendo necessário o desenvolvimento de metodologias de ensino nas redes municipais e estaduais do Estado do Espírito Santo direcionadas ao mundo rural.

Nesse contexto, foram criadas as Escolas Famílias Agrícolas e Centros Estaduais Integrados de Educação Rural, com objetivo de valorizar as identidades dos moradores do campo, de diminuir as evasões e reprovações dos estudantes motivando a participação da família e da comunidade no processo educacional através de metodologias alternativas ao modelo tradicional de educação, inserindo, por exemplo, os conceitos e práticas da Agroecologia. Esse é o caso da Escola Comunitária Agroecológica Pedra Torta, na cidade de Águia Branca, de ensino fundamental, que passa a abordar temas e metodologias relacionados com os valores do campo como auxílios pedagógicos, fora do eixo das escolas agrícolas tradicionais de ensino.

A escola municipal de ensino fundamental Pedra Torta foi criada em 2001 como um modelo adequado de educação para região, a qual recebeu, em 2008, projetos sociais idealizados pelo Padre Italiano Domênico Salvador, de inclusão da comunidade para fazer parte da construção do conhecimento, com a criação de projetos como Horta Comunitária e Mãos Que Fazem, cuja visão foi promover uma educação específica, própria e apropriada que pudesse resolver os anseios dos agricultores da região por uma agricultura

menos impactante sobre o meio ambiente e proporcionando qualidade de vida aos produtores rurais. Sendo uma iniciativa de ensino agrícola fora do eixo das escolas profissionalizantes agrícolas encontradas na região noroeste do Espírito Santo como: Escola Família Agrícola (EFAs) e do Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIERS). Ambas foram criadas na década de 80, período caracterizado pelas intensas transformações dos sistemas produtivos familiares, orientadas segundo os moldes da lógica econômica empresarial, ou seja, pela tendência à especialização produtiva por meio de monocultura e utilização de fertilizantes e defensivos agrícolas, o que conduziu ao estreitamento da diversificação de produção, Agroecologia e valorização do homem e da mulher do campo. Foi dentro desse contexto de desestruturação socioeconômico e ambiental que foi implantada a rede de escolas no noroeste do Espírito Santo. Segundo Caldart (2004),

A Educação do Campo se afirma no combate aos ‘pacotes’ (tanto agrícolas como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (p. 5).

Atualmente, o Estado do Espírito Santo possui 14 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) associadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e ainda possuem nove Escolas Famílias Agrícolas não associadas a entidade, além de três escolas agrícolas do estado e o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER), totalizando 26 escolas de ensino agrícola. Os projetos nas escolas no campo possibilitam aos estudantes práticas pedagógicas dentro do seu universo, contribuindo como uma importante ferramenta no desenvolvimento e organização das localidades rurais, através da valorização do saber prático do campo. Essas escolas não contam com um programa de assistência ao estudante institucional, como são as bolsas para sua permanência na escola, elaborado e mantido pelo Estado do Espírito Santo.

Neste contexto, acredita-se que a inserção de projetos pedagógicos voltados para as práticas rurais podem ser ferramentas fundamentais, relacionando teoria e prática no desenvolvimento educacional, como metodologias voltadas para facilitar e proporcionar construções colaborativas que favoreçam a construção de conhecimentos.

O objetivo desse *paper* é discutir as experiências observadas em dois projetos

pedagógicos realizados na escola municipal de ensino fundamental Pedra Torta no município de Águia Branca – ES, também denominadas de Escolas Comunitárias Agroecológicas com a proposta de ser uma nova escola no modelo de alternância, fora do eixo das Escolas Famílias Agrícolas e Centros Estaduais Integrados de Educação Rural. Essa escola busca integrar escola-família-comunidade dentro do modelo da Pedagogia da Alternância, através de projetos específicos. Assim, temos os projetos Horta Comunitária e Mãos Que Fazem. Esses projetos foram idealizados e mantidos por seu idealizador, o Padre Italiano Domênico Salvador, com apoio da Prefeitura municipal.

São projetos educacionais cuja organização não está articulada com os movimentos sociais, associações de produtores rurais ou qualquer participação popular, mas que demonstram a preocupação e o interesse de uma entidade religiosa em possibilitar transformações necessárias do cenário de desmotivação dos jovens em permanecer no campo, de degradação ambiental e problemas econômicos e sociopolítico no município de Águia Branca, com apoio do poder governamental. Nesse sentido, podemos questionar se mesmo sem uma base ideológica e crítica, esses projetos são

capazes de contribuir para a formação cidadã desses alunos e conseqüentemente das comunidades onde estão inseridos, tendo em vista que esses estudantes estão inseridos num universo de dependência e clientelismo político. Como ressalta o Incaper (2013),

existem 56 associações no município. Apesar de existirem em número bem expressivo e representativo, percebem-se algumas lacunas na sua organização e gestão. Muitas associações têm um histórico ligado ao assistencialismo e “compadrio” político, o que dificulta a realização de um trabalho mais sistemático e organizado em torno dos princípios do associativismo (s/n).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, onde foi utilizada técnica de estudo de caso. O estudo de caso supõe ser possível conhecer o fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso, a partir de uma “análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”. (Goldenberg, 2004, p. 33). Segundo Yin (2001), enquanto propósito, os estudos de caso podem ser exploratórios e descritivos. Esse método se mostra muito útil quando o fenômeno a ser

estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente.

Para compor nosso estudo de caso, foram realizadas observações e análise dos documentos referentes à constituição da escola e aos projetos Horta Comunitária e Mão Que Fazem. Esse levantamento ocorreu no período de 08 de abril a 22 de junho de 2016.

É importante destacarmos ainda que, devido a não utilização de entrevistas com produtores rurais e seus familiares (os jovens estudantes) e professores da instituição a fim de obtermos suas avaliações sobre o tema tratado, o que buscamos realizar aqui, à luz das premissas ou preceitos da Pedagogia da Alternância, é uma análise interpretativa das observações realizadas no trabalho de campo, durante o processo de implementação dos projetos, se essas observações se articulam com a proposta da Pedagogia da Alternância comumente desenvolvida pelas escolas do campo.

Referencial teórico: uma nova proposta de educação do campo

A crise na educação das escolas tradicionais é resultado do distanciamento da escola em relação à vida e à cultura de seus sujeitos na sociedade moderna. É o que comumente se observou nas escolas no

campo durante muito tempo. Segundo Gramsci (1982), a realidade vivenciada pelos estudantes em suas localidades, de modo geral, deve possuir relação com as atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, ou seja, devem estar interligadas, caso contrário, não haverá êxito na relação ensino e aprendizagem. Assim, a adoção de novas práticas pedagógicas se relaciona intrinsecamente com as mudanças vivenciadas pelos estudantes de forma dinâmica, atual e propositiva.

O campo não pode ser pensado como lugar de atraso e que os estudantes não necessitem de novos instrumentos ou técnicas de se construir o conhecimento. Mas novas práticas pedagógicas no campo devem ser vividas e percebidas de forma crítica por aqueles que delas fazem uso. Para Caldart, uma educação deve ser *No* e *Do* campo:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p. 18).

Essas ações acontecendo promovem a relação harmônica entre o Ser Humano e a Natureza. Além disso, “um ensino contextualizado na realidade contemporânea e que instrumentalize o educando para uma reflexão crítica na

leitura da realidade onde se insere, inclui métodos e práticas de ensino-aprendizagem que sejam inovadores”. (Dremiski & Valadão, 2012, p. 137).

No desenvolvimento dos projetos educativos é fator indissociável a existência de uma liderança clara que harmonize os objetivos organizacionais com a pluralidade de interesses em presença e que permita responder com a eficácia desejável aos desafios progressivamente mais complexos feitos às escolas. As escolas não podem ser consideradas fora do contexto da realidade do local onde estão inseridas, ou seja, sua comunidade, circunstância que concorre para que se possa afirmar que “a escola é um contexto”. (Batanaz, 2003, p. 114). A esse respeito, Almeida (2002) acrescenta:

o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção (p. 58).

Portanto, as experiências com projetos pedagógicos contextualizados são possibilidades de novas práticas educativas

de formação do sujeito, onde o vivido se soma ao apreendido na escola. Assim como nos espaços urbanos, os jovens que vivem, trabalham e estudam no campo têm direito a conhecimentos e práticas inovadoras, uma pedagogia que leve em consideração as especificidades de cada território, as diferentes identidades sociais observadas no mundo rural. Nesse sentido, projetos pedagógicos nas comunidades atendidas pela escola, representam oportunidades de construção de novas formas de educação no campo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedra Torta

As escolas de ensino agrícolas começaram a se intensificar na década de 60 no Espírito Santo, influenciadas diretamente pelas experiências e sucessos das *Maison Familiale Rurale* (MFRs), na França pelos Padres Jesuítas. No Brasil, esse período foi caracterizado pelas intensas transformações dos sistemas produtivos e socioeconômico, orientadas segundo os moldes da lógica econômica empresarial, ou seja, pela tendência à especialização produtiva por meio de monocultivos, o que conduziu ao estreitamento da diversidade de produção, desvalorização da agricultura familiar e êxodo rural (Zamberlan, 1995).

Diante desse cenário, foram criadas as Escolas Agrícolas, buscando uma educação ligada aos valores da vida no campo, à cultura, ao trabalho, à política e à cidadania, se fez necessário surgimento de escolas com práticas pedagógicas nas escolas localizadas no campo.

A criação de uma escola no campo, pensada para o desenvolvimento sustentável das comunidades inseridas na região, para que efetivamente sintam-se cidadãos pertencentes ao ambiente escolar, tornou-se parte da construção do conhecimento de crianças e jovens do campo. A Escola Pedra Torta iniciou suas atividades em janeiro 2001, a pedido e pressão dos moradores da localidade do Córrego de Pedra Torta sob a justificativa de ainda não possuíam uma escola comunitária que atendesse as suas necessidades, inserida na zona rural, município de Águia Branca, localizada a 14 km de distância do centro da cidade. A escola Pedra Torta é municipal de ensino fundamental, porém trabalha com os princípios da Pedagogia da Alternância e das escolas famílias agrícolas em seus projetos pedagógicos.

A escola atualmente possui 170 estudantes, que desenvolvem dois projetos junto às comunidades e com participação de outras escolas municipais. São eles: Projeto Horta Comunitária e o projeto

social Mãos Que Fazem, que surgiram para contribuir com os estudantes de localidades carentes de infraestrutura e condições sociais, que participavam de oficinas de artesanatos como: pintura em tecidos, biscuit, bordados em chinelos, fabricação de ovo de páscoa, marcas em tecidos, fabricação de almofadas e travesseiros. As crianças assistidas recebiam uma ajuda de custo, mantidas pelo próprio Padre D. Salvador e seus amigos da Itália, onde cada amigo se prontificou a escolher uma ou mais famílias para ser um padrinho, ou seja, uma espécie de (apadrinhamento), e também ajuda para promover palestras, oficinas e aprenderem na prática as principais formas de manejo de hortaliças como: plantio em bandejas, replantio nos canteiros, adubação orgânica e controle alternativo de pragas e doenças. Além disso, são constantemente visitadas pelos professores e recebem orientação sobre saúde e qualidade de vida.

Essas atividades podem ser consideradas assistencialistas na base, contudo, passaram a cumprir um papel fundamental na localidade devido ao descaso das autoridades públicas, tendo que contar com a instituição religiosa e seus devotos. Elas representaram as únicas possibilidades de acesso a algum tipo de formação e ajuda financeira para a reprodução social das famílias envolvidas

em Águia Branca, pois a escola não conta com um programa governamental de assistência ao estudante, na forma de bolsas para sua permanência na escola. Elas não tinham a intenção de se tornarem oportunidades de aprendizagem crítica, mas apenas, dentro de um contexto religioso, darem acesso à educação àqueles à margem das políticas públicas.

Os Projetos Horta Comunitária e Mãos Que Fazem: experiências em debate

É importante destacarmos que para que a implantação de um projeto agroecológico se concretize em uma região, deve haver o mesmo consenso ideológico de todos os setores envolvidos, seja esse de pessoas, de instituições públicas ou privadas e de leis que garantam o desenvolvimento sustentável, na proteção dos recursos naturais, na aquisição de renda, na segurança alimentar. Não visando apenas o desenvolvimento econômico através da agricultura, mas também o desenvolvimento social e cultural da comunidade. Assim, mesmo que indiretamente, as propostas apresentadas pela Escola encontraram ressonância nas premissas mais amplas da educação nas premissas da Agroecologia.

No caso observado, os projetos pedagógicos possuíam importância significativa, pois através de seus

resultados podem se fazer diagnósticos concretos da realidade vivenciada pela escola, pela família e pelas comunidades de maneira significativa, mesmo que indiretamente. Isso é importante ressaltar aqui, pois a não articulação desses projetos desenvolvidos pela escola com movimentos sociais ou associações está diretamente ligada ao fato das características culturais do município: relações de dependência e compadrio com os políticos locais. Por outro lado, eles podem contribuir para novas reflexões e levantamento de problemas que devem ser compartilhados com outras pessoas, a fim de encontrar meios para resolvê-los de forma crítica e participativa. Assim, produz-se conhecimentos. Essa perspectiva é reforçada por Caldart (2003), quando afirma que

ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo (p. 66).

Os Projetos Horta Comunitária e Mãos Que Fazem começaram a serem pensados a partir de problemáticas sociais

e financeiras observadas por professores, pedagogos e por alguns estudantes de alternância. A primeira etapa foi um estudo mais aprofundado da realidade no cotidiano da família e da comunidade desses estudantes, ao qual permitiu identificar as reais necessidades vivenciadas pelos mesmos. Em seguida, foram realizadas as propostas de encaminhamentos coletivos ao corpo administrativo escolar, ao qual garantiram a participação na organização dos trabalhos. A segunda etapa foi encaminhar um relatório dos resultados da pesquisa ao Padre D. Salvador, o qual já tinha projetos sociais, educacionais e agroecológicos de sucesso, em destaque a “Fazenda Lacerda”, referência na produção de hortaliças orgânicas e artesanato na região. A terceira etapa foi a realização de uma audiência com a prefeitura municipal, solicitando parceria na realização e implantação dos projetos pedagógicos na escola municipal Pedra Torta.

Neste caso, não se pode afirmar que a proposta veio de cima para baixo e apenas de forma assistencialista. Ela estava inserida num debate mais amplo da comunidade, da escola e da prefeitura. A escolha dos projetos foi realizada de forma democrática, portanto, a escola cumpriu um papel fundamental na sua implantação, e, sucessivamente, os estudantes tiveram

uma experiência política e crítica na discussão de elaboração e de execução dos projetos. A implantação desses projetos teve como objetivo melhorar o processo ensino-aprendizagem, através de atividades que fazem parte da realidade socioeconômica da comunidade na qual a escola está inserida, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e suas famílias.

O projeto Horta Comunitária iniciou com a escolha de uma área inutilizada da escola, na qual foram construídos canteiros para produção orgânica de hortaliças, proporcionando motivação e participação com práticas de campo realizadas pelos estudantes. Nesse projeto, todos participaram, num total de 170 estudantes, que desenvolveram atividades como: construções de canteiros, sementeira, plantio, cuidados diários de manejo e colheita.

As hortaliças foram consumidas na própria escola e os excedentes de produção levados para a casa dos estudantes, instigando o diálogo entre os estudantes e seus pais, cujo objetivo foi a motivação dos estudantes para a futura implantação da horta caseira. Construiu-se assim uma relação dialógica entre teoria e prática, além de reforçar a identidade desses estudantes com o mundo rural, o convívio

familiar, as práticas sustentáveis e seu papel político.

O projeto da Horta Comunitária enfatizou a importância de uma alimentação saudável, além de motivá-los a desenvolver uma horta em casa, servindo de palco para o aprimoramento de saberes através da interdisciplinaridade entre as disciplinas de ensino fundamental e as aulas práticas na área de olericultura da escola. Por sua vez, entende-se que as hortas comunitárias não funcionam apenas como uma ferramenta de ensino aprendizagem para as escolas, mas também trazem discussões sobre as questões socioambientais, o trabalho em mutirões e os bons hábitos culturais e alimentares que foram se perdendo ao longo do tempo no meio rural (Muniz & Carvalho, 2007).

A implantação da horta ocorreu na primeira etapa com oficinas e palestras sobre a valorização do homem e da mulher do campo, do cultivo da terra, da qualidade de vida, do equilíbrio harmônico do ambiente, de motivação para explicar como devem ser implantados os canteiros de hortaliças e a importância da horta orgânica em casa. Na segunda etapa, foram distribuídas sementes de diferentes cultivares para que os estudantes iniciassem o plantio. Na terceira etapa, a comunidade participou de um campeonato para escolha da melhor horta caseira

construída, com premiação aos três primeiros colocados, envolvendo e fortalecendo o elo entre escola, família e comunidade.

O interessante a destacar aqui é que a escola, apesar de estar localizada no campo, não é uma escola tradicionalmente de ensino agrícola, não possui disciplinas ligadas à agricultura em sua grade curricular. No entanto, a escola promoveu, juntamente com o apoio da prefeitura, cursos e palestras sobre meio ambiente, preservação e conservação de nascentes, produção orgânica de hortaliças e frutíferas, oficinas de artesanatos e cursos básicos de informática para os familiares dos estudantes e outros moradores locais.

Já o projeto Mãos Que Fazem, outro projeto socioeconômico dentro da escola, de fabricação de artesanato, surgiu em 2008, com a finalidade de contribuir com os estudantes com necessidades financeiras na família. O projeto envolveu estudantes do ensino fundamental com histórico de dificuldades financeiras, na sua maioria, filhos de agricultores que não possuem propriedades agrícolas, trabalham na propriedade de terceiros ou alugam a terra para cultivar, onde todo o lucro da produção é dividido com o dono da terra, regime de trabalho chamado na região de “meeiros”, nos quais, por sua vez, não possuem renda econômica satisfatória,

capaz de responder as necessidades de alimentação e outros custeios de suas famílias. Foram atendidos 22 estudantes que se enquadraram no perfil da bolsa para receberem a ajuda de custo. Somam-se a bolsa recebida, os recursos recebidos com as vendas dos artesanatos construídos nas oficinas como: pintura em tecidos (panos de prato), bordados em chinelos, brolhas e vagonites, almofadas, marcas em pano xadrez e ovos de páscoa.

Essas experiências demonstram que a elaboração de projetos pedagógicos, que retratam a realidade vivenciada pelos estudantes do meio rural, contribui como importante ferramenta de integração do conhecimento, além de contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida e de seus familiares. Elas possibilitam um maior entendimento da dinâmica entre teoria e prática dentro e fora da escola. Além disso, contribuem para um maior sentimento de pertencimento ao espaço vivido, do papel político a ser desenvolvido. Pequenas experiências como essas são capazes de transformar a relação do sujeito com o mundo. Como afirma Veiga (2003),

introduzir inovação tem o sentido de provocar mudança, no sistema educacional. De certa forma, a palavra 'inovação' vem associada a mudança, reforma, novidade. O 'novo' só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente (p. 270).

Portanto, os projetos experienciados pelos estudantes foram fundamentais para o seu reconhecimento como homem e mulher do campo, pois eles estão diretamente ligados à reprodução de sua identidade social e permanência no lugar de origem. Evita-se, desta forma, uma das mais perversas características que atingem os jovens rurais, que é o êxodo. Os jovens que se reconhecem como rurais, têm maior autoestima quando veem sua identidade valorizada pela escola e refletida no lugar onde vivem.

Modelo de alternância desenvolvido na Escola Fundamental de Pedra Torta

A metodologia adotada nos projetos realizados na escola de Pedra Torta, segundo seus representantes, é a da Pedagogia da Alternância. Segundo Lima (2012),

A Pedagogia da Alternância é uma proposta teórica metodológica distinta da educação convencional, pois permite ao educando ter uma visão específica da sua realidade através dos conhecimentos teóricos absorvidos na sala de aula e situá-los na integralidade de sua vivência pessoal, social, ambiental e econômica (p. 46-60).

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em

segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete-se sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. Como ressalta Jesus (2010),

A alternância ajuda o estudante a conhecer e valorizar o seu modo de vida, a cultura local e despertar a consciência crítica, ampliando seus conhecimentos. A escola é espaço da reflexão teórica e de aprofundamentos das questões relevantes de interesses dos alunos e das famílias. O tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade é o momento para confrontar a teoria com a prática, pesquisar, realizar experimentação de novas práticas, troca de experiências, trabalho e indagações. Ou seja, desse ponto de vista, a formação na alternância é contínua (p. 9).

Tivemos a oportunidade de verificar que a metodologia de ensino em alternância adotada e executada pela escola Pedra Torta nos projetos possui similaridade aos das Escolas Famílias Agrícolas (EFA), a qual o Pe. Domênico Salvador já possui bastante experiência com a metodologia de trabalho desde a Itália. Quando se juntou as experiências dos projetos pedagógicos de Pedra Torta com a Pedagogia da Alternância, os

resultados mais positivos apareceram no ensino aprendizagem, funcionando no 1º tempo a experiência de vida durante as estadias em casa, 2º tempo suas reflexões na escola durante as aulas.

Partimos do pressuposto de que o projeto pedagógico que não reflete o cotidiano rural corta o processo de aprendizagem e desanima os estudantes. É a primeira tomada de consciência da realidade do próprio aluno. No caso da Escola de Pedra Torta, as crianças e jovens alternam sessões educativas na família/Comunidade e na Escola. A alternância se dá de forma integrada onde o trabalho e o estudo são dois momentos interligados porque em ambos os momentos se aprende e se interage.

As experiências com Pedagogia da Alternância no meio rural são variadas, podemos afirmar que são até distintas. Isso pode ser verificado, principalmente na carga horária direcionada ao Tempo Escola e ao Tempo Comunidade. No caso de Pedra Torta, os estudantes vão à escola todos os dias durante a semana, porém ocorre uma alternância nas cargas horárias: durante uma semana ficam na escola em tempo integral, ou seja, oito horas por dia; na outra semana, ficam quatro horas do tempo integral direcionados para as atividades extracurriculares dos projetos em curso. Contudo, a execução dos

projetos Horta Comunitária e Mãos Que Fazem da escola só foram possíveis devido à utilização da Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino e aprendizagem, isto é, parte do tempo dos projetos foi desenvolvida junto a seus familiares, em suas propriedades.

O envolvimento da família e da comunidade na escola

Ao se pensar em educação escolar como um todo, e não só no meio rural, é preciso ter em mente que a participação da família nesse processo deve ser harmônica e continua na vida escolar dos estudantes em todos os sentidos, ou seja, é preciso que haja uma integração plena entre escola, família e comunidade, pois serão nessas três bases que os estudantes formarão opinião ética, social, cultural e ambiental.

A participação da família e da comunidade em projetos de desenvolvimento local proporciona um ambiente favorável à expansão do envolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes. As ações participativas da família dentro dos projetos pedagógicos da escola, como os exemplos anteriormente descritos, facilitam a inclusão do coletivo em todas as etapas de elaboração, favorecendo e estimulando a agricultura familiar, buscando incorporar novas culturas economicamente viáveis e

ecologicamente corretas para região, procurando diminuir o êxodo do campo para as cidades e da região para outras regiões.

No caso da escola observada, isso é de fundamental importância tendo em vista o processo histórico de movimentos migratórios no estado do Espírito Santo. Os dados do documento Movimentos Migratórios no estado do Espírito Santo 1986-1991 (COET/IPES, 2003) informam que a Taxa de Imigração (TI) foi de 5,89%, a Taxa de Emigração (TE) de 3,75% e a Taxa de Migração Interna (TMI) de 9,91%, no período analisado. Esses dados chamam a atenção para o fato de haver um movimento interno de mudanças de locais de moradias no estado, ao invés da saída dos capixabas para aquelas regiões que até então apresentam melhores taxas de desenvolvimento econômico, como é o caso de Rio de Janeiro e São Paulo. Segundo o documento, um dos principais motivos foi o processo de industrialização de algumas cidades capixabas, Microrregiões Metropolitanas, principalmente as de porte médio a partir da década de 90.

Ainda, segundo o documento da COET/IPES (2003), a microrregião Noroeste II, onde se localiza o município de Águia Branca, está entre as menos atraentes no Estado dentro do período

analisado (1986-1991): Noroeste II (1,82%), Sudoeste Serrana (1,82%) e Central Serrana (0,96%). Dentre os municípios do estado, o de Serra foi o maior receptor de imigrantes, abrigando 17,16% do total, seguido por Vila Velha e Vitória, que ficaram com 12,77% e 12,56%, respectivamente, e Cariacica, com 10,37%. No total, o Estado recebeu 135.972 pessoas, sendo o município de Água Branca um dos que recebeu menor interesse desse movimento, apenas 196 pessoas (0,14%). Os dados revelam ainda que o processo de saída do município foi maior que o de entrada: 683 (2,67%) do total de 25.572 pessoas.

Esse processo revela, na verdade, que desde a década de 1980, os espaços constituídos pelas atividades de monocultura do café, produção madeireira e extração de granitos, se tornaram menos atraentes para aqueles que vivem da agricultura familiar ou do trabalho assalariado na agricultura extensiva. Não precisamos enfatizar aqui que os processos de êxodo rural no Brasil atingiram preferencialmente os jovens, pelo fato de estarem num momento de vida onde suas incertezas quanto ao futuro são ainda maiores porque dependem dos pais, familiares e de outras pessoas que possam ampliar seu campo de possibilidade para a

realização de seus projetos de vida (Pereira, 2008).

As famílias que são atendidas pelos projetos são famílias dos alunos do 6º a 9º ano, que vivem nas comunidades em torno da escola, nas comunidades do Córrego da Pedra Torta, Pedra Bonita, Beija-Flor, Aparecidinha, Parado, Macuco e Ebenezer. Ao todo são atendidas 130 famílias. Essas famílias têm como característica a produção cafeeira em pequenas áreas de cultivos, sendo a atividade que mais contribui para os recursos financeiros do grupo familiar.

O ensino proporcionado pela escola para essas famílias é baseado na metodologia das Escolas Famílias Agrícola, ou seja, educação própria e apropriada para o homem e a mulher do campo. Como afirma Speyer (1983),

assim também o objetivo final da educação não é o desenvolvimento da ciência e da tecnologia – é a relação do homem como pessoa humana e que transcende o objetivo final desses conhecimentos e supõe o despertar da espontaneidade vital do educando e o alargamento constante de sua opinião (p. 77).

Como foi dito anteriormente, dentro do projeto Mãos Que Fazem, a família dos estudantes carentes tem atenção especial, onde recebem uma bolsa de ajuda financeira do Padre e Amigos Italianos. Cada professor da escola fica responsável em visitar um grupo de famílias para

observar as realidades vivenciadas pelos seus estudantes.

Observamos que a presença da escola junto às comunidades possibilita a participação direta dos pais na vida escolar de seus filhos, de forma a integrar as famílias no universo escolar e para que a escola possa conhecer e entender a realidade vivenciada pelos seus alunos, criando possibilidade de compartilhar critérios educativos de intervenção de forma harmônica.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), as atividades que contemplam a relação escola/comunidade implicam em ações

que envolvem a escola e suas relações externas, tais como os níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações políticas e comunitárias, as cidades e os equipamentos urbanos. O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e de apoio, oferecidas pelas diferentes instituições, que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, para as atividades de ensino e de educação dos alunos. Espera-se especialmente, que os pais atuam na gestão escolar mediante canais de participação bem definidos (p. 348-349).

Para que ocorra a participação da família e da comunidade, a escola tem que se adequar as necessidades de disponibilidade de tempo de ambas as partes, tanto da escola como das famílias, sendo isso uma tarefa nada fácil, muito

menos simples, exige a disposição do conjunto dos atores, além de energia, trabalho e, sobretudo, tempo. É um processo construtivo e interativo entre os diferentes atores sociais envolvidos na construção do conhecimento e na transformação da realidade. Essa dinâmica produz como resultado um projeto comum e harmônico, minimizando as possíveis diferenças entre os dois ambientes: escola e família. Sem dúvida que essa participação entre esses dois ambientes traz inúmeras vantagens, principalmente no aspecto social com forte interferência no aprendizado e na motivação dos estudantes.

Considerações finais

Nos últimos anos, a contribuição de projetos pedagógicos direcionados à dinâmica do mundo rural vem demonstrando resultados positivos, pois diminui consideravelmente a evasão e a reprovação escolar, ao mesmo tempo que fortalece a identidade social dos grupos rurais. Estes projetos estão voltados a melhoraria da qualidade do ensino no campo, favorecendo a produção agrícola para que seja diversificada, qualificada e incentivando o desenvolvimento humano, ecológico, econômico e social para se viver no campo com dignidade.

Os projetos aqui relatados não têm fim em si mesmo e são potencializados pela Pedagogia da Alternância, trazendo novos significados para o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente no que tange a sua atuação política e econômica junto às suas famílias. Eles foram elaborados a partir das necessidades, limitações e potencialidades das comunidades envolvidas, dos alunos, da equipe escolar, além de levar em conta os recursos pedagógicos e materiais existentes na escola. No decorrer do trabalho de pesquisa houve momentos em que as famílias e as comunidades participaram dos eventos ocorridos na escola, porém é fato que essa participação passou a ser mais dinâmica e atrativa no decorrer das atividades desenvolvidas nos projetos. Assim, elas ajudam aproximar o universo da casa, da família, da organização da produção agrícola, do universo escolar e da atuação crítica dos alunos. Nesse sentido, podemos falar de uma simbiose de interesses.

Não adianta se temos uma escola no campo fisicamente bem estruturada, possibilitando um bem-estar do estudante, se não houver projetos que de fato integrem os dois universos: família, comunidade e escola. Foi observada, além da diminuição da evasão escolar e das reprovações, uma maior participação dos

pais no ambiente escolar a partir da implantação dos projetos pedagógicos, concretizando a formação de cidadãos conscientes de seu papel na comunidade, fornecendo ao aluno, ainda, subsídios necessários à sua melhor inclusão social, cultural e econômica. Esse esforço tem contribuído para fortalecer os processos educacionais e permite que os mesmos extrapolem o âmbito da escola e se amplie a vida em direção ao trabalho, à formação humana.

Nesse sentido, as experiências reveladas com esses projetos apontam para uma diferenciação da Escola Pedra Torta na utilização da Pedagogia da Alternância, pois, mesmo que sem uma interação com os movimentos sociais ou organizações populares, associações de produtores rurais, e sem a participação mais efetiva do poder municipal, com programas institucionais de bolsas de custeio ou qualquer forma mais ativa e atrativa para favorecer a permanência dos jovens no campo, essa Escola vem possibilitando aos seus estudantes a valorização da sua identidade social.

Referências

- Almeida, M. E. B. (2002). *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: PROEM.
- Batanaz, P. L. (2003). *Organizações Escolares*. Bases Científicas

Desenvolvimento das instituições educativas. Córdoba: Universidade de Córdoba.

Bergamim, M. C. (2006). A Pequena Propriedade Rural no Espírito Santo: constituição e crise de uma agricultura familiar. *44º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural (SOBER)*. Fortaleza. Recuperado em 08 de dezembro, 2016, em <http://www.sober.org.br/palestra/5/952.pdf>

Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.

_____. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, (3), 60-81.

_____. (2002). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: DF.

COET/IPIS. (2003). *Movimentos Migratórios no Estado do Espírito Santo – 1986-1991*. Espírito Santo/Vitória. Recuperado em 07 de dezembro, 2016, em [file:///C:/Users/jolug/Desktop/20120829/movimentosmigratoriosdoes 1986 1991.pdf](file:///C:/Users/jolug/Desktop/20120829/movimentosmigratoriosdoes%201986%201991.pdf)

Dremiski, J. L., & Valadão, A. C. (2012). *Comunicação Rural e Organização social no Campo*. Instituto Federal do Paraná – Educação à Distância.

Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.

Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2014). *Censo Demográfico*.

Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. (2013). *Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural PROATER 2011 – 2013*.

Jesus, J. N. (2010). A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. *Revista Nera*. 14(18).

Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2003). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Lima, A. V. (2012). Educação do campo e Pedagogia da Alternância: algumas considerações metodológicas. In *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 6(2), 46-60.

Muniz, V. M., & Carvalho, A. T. (2007). O Programa Nacional de Alimentação Escolar em município do estado da Paraíba: um estudo sob o olhar dos beneficiários do Programa. *Revista de Nutrição*, 20(3), 285-296.

Pereira, J. L. G. (2008). Educação, gênero e os projetos de vida dos jovens rurais de Baixada de Salinas (RJ). *Revista Ruris*, 2(2), 71-97.

Rocha, H. C., & Morandi, A. M. (1991). *Cafecultura e grande indústria: a transição no Espírito Santo 1955-1985*. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida.

Speyer, A. M. (1983). *Educação e campesinato: Uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Edições Loyola.

Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno CEDES*, 23(61), 267-281.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zamberlan, S. (1995). *Pedagogia da Alternância*. Piúma: ES. MEPES.

Recebido em: 03/10/2016

Aprovado em: 21/11/2016

Publicado em: 19/04/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Pereira, J. L. G., & Fernandes, F. D. P. (2017).
Projetos pedagógicos nas escolas comunitárias do
Espírito Santo: propostas que se somam a educação
do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 23-44. DOI:
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p23>

ABNT:

PEREIRA, J. L. G.; FERNANDES, F. D. P. Projetos
pedagógicos nas escolas comunitárias do Espírito
Santo: propostas que se somam a educação do
campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v.
2, n. 1, p. 23-44, 2017. DOI:
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p23>

Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade

Miriã Lúcia Luiz¹, Regina Godinho de Alcântara²

¹Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Departamento de Educação Política e Sociedade (DEPS). Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras - Vitória-ES. Brasil. mirialuiz@gmail.com. ²Universidade Federal de Espírito Santo - UFES.

RESUMO. Este artigo apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa que investiga a produção dos saberes dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo no que tange aos processos formativos dos discentes, tomando como fonte o Caderno da Realidade, um instrumento fundamental no processo metodológico da Pedagogia da Alternância (Gerke de Jesus, 2007). Utiliza como aporte teórico-metodológico o pensamento de Marc Bloch (2001), Carlo Ginzburg (2002, 2007) e de Mikhail Bakhtin (1992, 1993, 2003). Analisa, pelos usos dos Cadernos, a compreensão dos processos formativos dos estudantes, trazendo a tessitura de vozes a qual vai tecendo e produzindo enunciados, não numa relação monológica e limítrofe, mas sim, numa perspectiva dialógica e dialética. Como resultados parciais da pesquisa foi evidenciada a potencialidade, via Cadernos da Realidade, dos estudos desenvolvidos no Tempo-Universidade e da pesquisa empreendida no Tempo-Comunidade no sentido da alimentação mútua e fértil desses momentos, visando à qualificação da formação docente.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo, Caderno da Realidade, Pedagogia da Alternância.

The formation process of students from LEC/UFES: a look with/by the Reality Notebooks

ABSTRACT. This text aims to present partial results of the research project that investigates the knowledge production of the students of the Graduation in Countryside Education/Ufes with respects to the student's formation processes, taking as source the Reality Notebook, a fundamental instrument in the methodological process of the Alternation Pedagogy (Gerke de Jesus, 2007). Utilizes as theoretical and methodological support the thinking of Marc Bloch (2001), Carlo Ginzburg (2002, 2007) and Mikhail Bakhtin (1992, 1993, 2003). Analyzes, using the Notebooks, the comprehension of the formation processes of the students, bringing the tessitura of voices which weaves and produces statements, not in a monological and limitrophe relation, but in a dialogical and dialectical perspective. As partial results of the research it was highlighted the potential, through Reality Notebooks, of the studies developed in Time-university as much as the research undertaken in the Time-community for the mutual feeding and breeding of these moments, aimed at the qualification of teacher education.

Keywords: Graduation in Countryside Education, Reality Notebook, Alternation Pedagogy.

Los procesos de formación de los estudiantes LEC/UFES: una mirada a la Cuadernos de la Realidad

RESUMEN. Este documento presenta los resultados parciales del proyecto de investigación que investiga la producción de conocimiento de los estudiantes del curso de Licenciatura en Educación Rural/Ufes con respecto a los procesos de formación de los estudiantes, utilizando como fuente el Cuadernos de la realidad, una herramienta clave en el proceso metodológico pedagogía de la alternancia (Gerke de Jesus, 2007). Se utiliza como soporte teórico y metodológico del pensamiento de Marc Bloch (2001), Carlo Ginzburg (2002, 2007) y Mikhail Bakhtin (1992, 1993, 2003). Se analizan los usos de los libros de la comprensión de los procesos de formación de los estudiantes, con lo que la tesis de las voces de los que producen tejidos y declaraciones, no una relación monológica y casi rozando, pero en una perspectiva dialógica y dialéctica. Como resultados parciales se puso de manifiesto la capacidad, a través de los Cuadernos de la Realidad, muchos de los estudios desarrollados en la universidad a tiempo quanto la investigación llevada a cabo en el tiempo por la comunidad para la alimentación mutua y la cría de estos momentos, el objetivo de cualificación de la formación del profesorado.

Palabras-clave: Grado en Educación Rural, Cuaderno de la Realidad, Pedagogía de la alternancia.

Introdução

O artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa¹ em andamento cujo objetivo é investigar a produção de saberes dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo (LEC/UFES), com habilitação em Ciências Humanas e Sociais e Linguagens, no que tange aos processos formativos dos discentes, numa perspectiva dialógica e discursiva, tomando como fonte os Cadernos da Realidade (CR). Parte de interlocuções com o pensamento de Bloch (2001) e Ginzburg (2002, 2007) acerca da multiplicidade de fontes e da necessidade de interrogação dos documentos para a produção da narrativa historiográfica, que se constitui por meio da análise numa perspectiva, ao mesmo tempo, rigorosa e flexível. Baseia-se também na perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin (1992, 1993, 2003) intencionando trazer à tona os registros dos Cadernos como enunciados concretos e, nesse sentido, como gêneros discursivos, buscando neles os discursos acerca da vida, cultura e subjetividade(s) produzidos no e com os sujeitos do campo, empreendendo, assim, um caminho pela linguagem humana, suas possibilidades de manifestações e seus sentidos. Pretende-se, dessa forma, buscar nos usos dos Cadernos

vestígios que possibilitem a compreensão dos processos formativos dos estudantes do curso de LEC/UFES (*Campus Goiabeiras*).

De acordo com o referencial teórico-metodológico adotado, parte-se do pressuposto de que todas as fontes são possíveis, pela via de uma produção do historiador e da recuperação dos discursos produzidos por meio dos textos registrados. Nesse sentido, compreendemos que os CR constituem-se em significativos instrumentos de problematização da formação docente e em fontes para a produção da narrativa histórica acerca dos processos formativos e sua constituição de sentidos para os estudantes.

O texto está organizado da forma descrita a seguir: breve abordagem sobre os CR, instrumento adotado no curso de LEC/UFES. Trata-se de situar historicamente esse instrumento didático-pedagógico no contexto das Escolas Famílias Agrícolas; análises de registros dos CR de um aluno do curso focalizado, com base nas proposições de Marc Bloch e Carlo Ginzburg, em que se busca compreender esse instrumento metodológico como fonte histórica para a formação dos estudantes; análises de

registro dos CR de um aluno do curso, pautadas na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin; seguindo-se para algumas considerações parciais acerca do estudo empreendido.

Os cadernos da realidade e a Pedagogia da Alternância

A pedagogia da Alternânciaⁱⁱ tem suas origens na década de 1930, na França, quando a agricultura francesa passava por uma grande crise, ocasionada também pelo descaso nas políticas públicas de ensino para o meio rural. À época, a educação formal volta-se apenas para o meio urbano, desconsiderando a realidade dos jovens do meio rural (Silva & Moreira, 2011).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância surgiu em 1969, pela ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Essa instituição fundou as então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia (Município de Anchieta) (Pessoti, 1978 apud Teixeira, Bernartt & Trindade, 2008).

Em conformidade com os referidos autores, atualmente existem no Brasil diversas experiências de educação escolar que utilizam a Pedagogia da Alternância como método. Nas palavras de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008):

As experiências mais conhecidas são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Não obstante, tendo em vista a proximidade de propósitos, as entidades que articulam essas organizações educacionais, bem como diversos pesquisadores da área, vêm utilizando uma terminologia genérica para se referir às instituições que praticam a alternância educativa no meio rural: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). (Teixeira, Bernartt & Trindade, 2008, p. 229).

De acordo com Begnami (2011 apud Vergutz & Cavalcante, 2011), o Movimento compõe-se de CEFFAs, com 148 EFAs e 120 Casas Familiares Rurais - CFR, distribuídas nas cinco regiões brasileiras e que ofertam Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Profissionalizante.

A LEC/UFES, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC/LEC/UFES, 2012), traz a Pedagogia da Alternância como a metodologia assumida em sua proposta, o que requer entender que a referida Licenciatura desenvolve-se em períodos alternados de Tempo-Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC), ou seja, em momentos de estudo que acontecem na Universidade e têm sua continuidade, reflexão e aprofundamento nas comunidades de origem de cada estudante.

Gerke de Jesus, ao focalizar em um de seus estudos as experiências vivenciadas pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), explicita que a Pedagogia da Alternância

... está identificada com a formação em períodos alternados de vivência e estudo na Escola e na família, acompanhados pelos monitores. Esta pedagogia permite uma formação global onde experiência e sistematização ficam presentes; da experiência brotam os novos conhecimentos que são retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem. Por meio da Alternância o aluno analisa sua realidade através das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio sócio-profissional e no meio familiar... (2007, p. 51).

Gimonet (1998), ao mencionar expressão de Edgard Pisani, afirma que a alternância é uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades. Acrescenta, ainda, "... que se dão relação, articulação, continuidade, unidade entre espaço-tempo sucessivos, condições para uma alternância integrativa, para uma formação em tempo integral mesmo com escolaridade parcial" (p. 54).

A construção e consolidação desse modelo pedagógico percorreu um longo caminho, de modo que as experiências pedagógicas nas *Maisons Familiales Rurales* (MFR) francesas, sobretudo entre 1945 e 1950, possibilitaram a criação dos

seus principais instrumentos pedagógicos. Dentre eles, destaca-se o Cahier d'exploitation familiale, traduzido como Caderno da Propriedade ou mais conhecido nas EFA do Brasil como Caderno da Realidade (CR), um instrumento pedagógico escrito de fundamental importância para a formação dos jovens camponeses (Silva & Moreira, 2011).

Rocha (2013, apud Silva e Moreira, 2011) afirma que os italianos Sérgio Zamberlan e Mário Zulianni trouxeram o Caderno da Propriedade para as EFA capixabas, em 1981, uma década após a implantação da Pedagogia da Alternância no país, durante trabalho que prestavam ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

Gerke de Jesus (2007, p. 55) apresenta o CR como o caderno da vida do aluno, no qual ele registra suas reflexões acerca de sua realidade.

... Trata-se, portanto, de uma sistematização das principais questões discutidas a partir do Plano de Estudo. Nele são registradas a síntese individual, síntese geral, uma ilustração sobre o Plano de Estudo e a Folha de Observação. O Caderno da Realidade acompanha o aluno durante todo o período da sua vida escolar numa EFA, possibilitando ao mesmo resgatar e sistematizar sua história de vida, retomar questões discutidas em outros momentos e amadurecer intelectualmente pelo

exercício da pesquisa, da reflexão, do registro e da elaboração de síntese.

Concordamos, assim, com Cerqueira e Santos (2012), quando afirmam que o CR configura-se em instrumento fundamental no processo metodológico dos CEFFAs. São elementos que integram a estruturação do CR: “capa ilustrada; plano de estudo; síntese individual; folha de observação; ilustrações; (desenhos, colagens e fotografias); árvore genealógica, para ver o desenvolvimento de uma família; produção de texto...; mapeamento da comunidade; hábitos alimentares; superstições; croquis; tabela; gráficos” (Cerqueira & Santos, 2012, p. 4).

Na composição do CR, o aluno é acompanhado individualmente, porque cada um tem formas diferenciadas de se expressar tendo em vista a utilização desse instrumento didático. É por meio do estudo das informações nele contidas que se pode vincular as disciplinas e assim concretizar a interdisciplinaridade (Cerqueira & Santos, 2012). Ao nos referirmos aos usos do CR no curso em análise, compreendemos que são experienciados processos de apropriação que, aos poucos, estão se delineando e tomando forma. Isso porque o referido curso encontra-se em processo de implementação. Ademais, acreditamos que são das realidades específicas que emergirão os modos de

organizar e pensar os processos e instrumentos didáticos próprios e apropriados para atender as demandas educacionais.

Os Cadernos da Realidade e a perspectiva historiográfica de Marc Bloch e Carlo Ginzburg

Com proposição em Marc Bloch (2001) e Carlo Ginzburg (2002, 2007), analisamos os CR buscando compreender os processos formativos dos estudantes do curso de LEC/UFES, *campus* Goiabeiras, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Para ‘escovar a história ao contrário’, como Walter Benjamin exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de que os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas (2002, p. 43).

No contexto formativo dos estudantes do curso, pensamos que a leitura dos CR pode nos dizer sobre diferentes dimensões da comunidade desses sujeitos, pois para além do que está registrado, interessamo-nos pelas “zonas opacas”, “pelos espaços em branco” e pelo não dito.

No exercício de busca e análise das fontes, as reflexões de Ginzburg sugerem o que se denomina “paradigma indiciário”, que se refere à capacidade de “caçar”, de

investigar, de modo minucioso, os rastros e as pistas. Reconhece-se, nesse caminho, que o rigor flexível do paradigma indiciário mostra-se ineliminável.

Em suma, pode-se falar de paradigma indiciário ou divinatório, dirigido segundo as formas de saber, para o passado, o presente ou o futuro. Para o futuro - e tinha-se a arte divinatória em sentido próprio -; para o passado - e tinha-se a jurisprudência. Mas por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa (Ginzburg, 2007, p. 154).

Na tentativa de “rastrear” os indícios, as pistas e os sinais, Ginzburg (2007), na trilha do rigor necessário à investigação, não toma tais indícios e sinais como prontos, mas os problematiza. O autor trabalha com a desconstrução sempre na perspectiva da (re)construção. Trata-se da constante interrogação das fontes.

Nesse contexto investigativo, pensamos os CR como fios de um tapete, que, segundo o autor, constitui-se no paradigma que se denomina de venatório, indiciário ou semiótico. Mesmo se tratando de termos que não sejam sinônimos, remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes relacionadas entre si pelo empréstimo de métodos e termos-chave (Ginzburg, 2007).

A compreensão de documento compartilhada por Bloch e Ginzburg baseia-se na ideia de vestígio, que se refere a tudo o que pode informar algo sobre o ser humano. Considera-se, desse modo, uma diversidade de testemunhos históricos infinita. Assim, segundo Bloch (2001), tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. O autor adverte, nessa direção, que seria uma ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponderia um tipo único de documento, específico para tal estudo.

Nesse caminho, podemos pensar os CR como vestígios (Bloch, 2001) e indícios (Ginzburg, 2007), pois a análise desse corpus documental pode nos informar sobre os processos formativos dos estudantes, bem como sobre as problemáticas que emergem das comunidades nas quais se inserem.

Ginzburg (2007), ao detalhar o paradigma indiciário, destaca a distinção entre analisar pegadas, astros, fezes (animais ou humanas), catarros, córneas, pulsações, campos de neve ou cinzas de cigarro e outra é analisar escritas, pinturas ou discursos. Para ele, a “... distinção entre natureza (inanimada ou viva) e cultura é fundamental ...” (Ginzburg, 2007, p. 171). Mesmo atentando para a distinção entre os diferentes tipos de fontes, quanto à

natureza destas e os procedimentos para sua análise, adverte que a interrogação destas é primordial. De acordo com Bloch (2001), “... os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los ...” (Bloch, 2001, p. 79).

É nas miudezas materiais, nos detalhes, nas “garatujas”, muitas vezes deixadas de modo involuntário, que nos interessamos, pois “... se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios, que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 2007, p. 177).

Reconhecemos, portanto, os registros dos CR de um estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais (2014/2-2016/2) como vestígios, indícios e sinais para problematizarmos os seus processos formativos. Para este artigo, especificamente, selecionamos registros realizados no período letivo 2015/2 (3º período do curso). As orientações para a elaboração do Plano de Estudos para o 3º período do curso apresentou como tema: Espaço educacional e socioprofissional do campo (LEC/UFES, 2015). As questões gerais da gestão da escola apontadas pelo curso para serem enfocados compreendem: “Gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação

dos sujeitos das diferentes etapas da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo” (Orientações para realização do Tempo-Comunidade do terceiro semestre letivo do curso, 2015).

A partir das questões apresentadas pelo curso para a elaboração do Plano de Estudos, o estudante direcionou sua abordagem para uma escola estadual localizada na comunidade em que reside e investigou esse contexto, interligando suas observações às entrevistas com sujeitos envolvidos diretamente com a instituição, no sentido de compreender as problemáticas locais e possíveis caminhos para enfrentamento e superação.

Percebemos, com base no pensamento de Gimonet (2007), expresso por Senhoratti (2013), que nessa articulação do estudante com a escola, um dos espaços de atuação futura, relações são estabelecidas entre conhecimento, trabalho, vida social e econômica, considerando o local onde vive. Dessa forma, possibilita ao educando a formação profissional em seus diversos patamares, entendida assim, como uma formação voltada para o trabalho.

Os critérios de seleção dos registros do CR seguem uma perspectiva

relacionada com os processos formativos dos estudantes promovidos pelo curso, na interface TU e TC. Trata-se das produções em que o estudante estabelece análises, produz instrumentos para conhecimento da realidade da comunidade em que está inserido e propõe possibilidades de intervenção nesse *lócus*.

Com o objetivo de conhecer a realidade da escola, o estudante analisou o seu Projeto Político-Pedagógico, produzido em 2015, destacando os seguintes problemas: número de matrículas inferior à capacidade de atendimento da escola; o currículo e a metodologia adotados são de uma escola urbana, desconsiderando o grande número de alunos do campo atendidos pela instituição. Outras problemáticas são apontadas pelos entrevistados/as (a diretora, o vigilante, a pedagoga, a coordenadora, a secretária, a mãe de estudante, a merendeira, 3 professores e 4 estudantes).

Para conhecimento e aproximação das problemáticas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos com a instituição escolar, o estudante elaborou questões para serem respondidas. São as seguintes: “1) Na sua opinião, qual é o maior problema que a nossa escola enfrenta? 2) Qual é a causa desse problema? 3) Qual a possível solução desse problema?” (CR do estudante, 2015, sp).

As respostas dos sujeitos entrevistados pelo estudante foram organizadas e apresentadas em tabelas (Imagens 1, 2 e 3). Observamos que ao propor as questões atinentes ao contexto educativo de sua comunidade, é evidenciada a dimensão do que se pretende desenvolver, ao longo do curso, pois não se trata apenas de uma “coleta de dados”, mas espera-se do estudante um envolvimento com essa realidade a qual integra e, portanto, passa a ser responsável por mudanças e possíveis ações a serem promovidas coletivamente. Isso fica evidente quando o autor do CR sugere, além da identificação dos problemas da instituição escolar, possíveis soluções para os referidos problemas.

Na tabela 1 (Imagem 1), foram apresentadas as respostas dos seguintes sujeitos: diretora, vigilante, pedagoga e coordenadora. Observamos que as problemáticas, causas e soluções apresentadas relacionam-se diretamente com o lugar ocupado por cada sujeito nesse contexto educativo, como foi destacado pelo autor do CR: “cada membro da comunidade escolar costuma enxergar como problema aquilo que lhe afeta diretamente, aquilo que lhe impacta de alguma forma” (CR do estudante, 2015).

A diretora elenca como problema a ausência da família na escola, enquanto o vigilante destaca o uso do celular pelos alunos. A pedagoga, que lida diretamente com questões de ordem pedagógica, ressalta como problema, a indisciplina e a coordenadora destaca a falta de material didático e computadores com internet tanto para os professores, quanto no laboratório para os alunos. No mesmo direcionamento, as causas apontadas foram: “Os ‘avanços do mundo moderno’ e a sociedade no seu contexto geral não reconhece a família como a primeira e principal instituição com capacidade de educar” (diretora); “Liberdade demais que os alunos têm” (vigilante); “O fato das crianças terem muita liberdade em casa e na escola precisam obedecer regras” (pedagoga) e “a falta de interesse do sistema como um todo” (coordenadora).

O estudante, cujos cadernos estão em apreciação - assim como todos/as os/as alunos/as do curso -, realiza no TC, estudo e intervenção nas comunidades de origem desde o primeiro período do curso. Assim, o CR constitui-se em um registro que, mais que um relatório - como foi nomeado pelo estudante -, torna-se elemento central do processo formativo. Traz assim, “... informações sobre o contexto socioambiental local capaz de revelar o extraordinário na banalidade aparente do

cotidiano, expressando também uma dimensão da expressão pessoal onde estão presentes sentimentos, reflexões e pensamentos” (Cerqueira & Santos, 2012, p. 2).

Percebemos, assim, que as possíveis soluções apresentadas pelos sujeitos evidenciam suas expressões pessoais, porém, em alguns casos foram recorrentes os aspectos relacionados com o papel da família no contexto educativo. É o caso das respostas da diretora, do vigilante e da pedagoga. São apontadas como soluções dos problemas: “A família deve rever sua função que é educar e fazer valer o que diz a legislação, matricular, zelar pela matrícula e acompanhar o desenvolvimento educacional do filho” (diretora); “União dos pais com a escola e uma punição mais rigorosa” (vigilante) e “Mais interação família e escola” (pedagoga). Esse mesmo aspecto também está presente nas causas destacadas pelo professor 1 e estudante 2 (Imagem 3).

No tocante aos problemas: “Falta de interesse de boa parte dos alunos quanto ao comprometimento com os estudos” (professor 1) e “falta de disciplina dos alunos” (estudante 2), esses sujeitos apresentam as seguintes causas, respectivamente: “Falta de apoio da família” e “a falta de acompanhamento familiar e a falta de regras mais rígidas”. A

solução apontada pelo professor 1 refere-se à: “Elaboração de projetos com o objetivo de estabelecer uma maior parceria entre escola x família”. O estudante 2 sugere que é preciso “ter regras mais severas em relação a essa falta de disciplina e de respeito, os órgãos públicos mais superiores cobrarem a presença dos pais, para que eles sejam mais presentes na vida escolar do seu filho”.

A natureza dos problemas, causas e soluções elencados e sistematizados nesse primeiro bloco evidenciam especificidades dos campos específicos de atuação dos sujeitos entrevistados. De modo que, ao

analisar tais registros, é necessário considerarmos seus contextos de produção. Assim, cabe problematizar: quem são os sujeitos? Qual sua área de atuação? O que dizem sobre suas práticas? Qual sua relação com as problemáticas elencadas? Como se trata de uma produção do estudante que está em elaboração, já que as análises são preliminares, tais questões se constituem em ponto de partida para uma análise mais minuciosa. Entendemos, portanto, que tais incursões são necessárias e possíveis de serem realizadas a partir de um estudo mais aprofundado por parte do estudante.

Imagem 1: Tabela com as respostas dos sujeitos entrevistados no TC.

Tabela 1	Diretora	Vigilante	Pedagoga	Coordenadora
Problema	Eu penso que a presença constante da família na escola.	O uso do celular na escola.	Indisciplina.	Falta de material didático e computadores com internet tanto para os professores quanto no laboratório para os alunos.
Causas	Eu acho que são “os avanços do mundo moderno” e a sociedade no seu contexto geral não reconhece a família como a primeira e principal instituição com capacidade de educar.	Liberdade demais que os alunos tem.	Peilo fato das crianças terem muita liberdade em casa e na escola, precisam obedecer regras.	Falta de interesse do sistema como um todo.
Soluções	A família rever sua função que é educar o filho e fazer valer o que diz a legislação, matricular, zelar pela matrícula e acompanhar o desenvolvimento educacional do filho.	União dos pais com a escola e uma punição mais rigorosa.	Mais interação família e escola.	Os governantes. Oferecer mais de perto todas as escolas com mais frequência e priorizar saber o que estamos precisando.

Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2015/2.

Transcrição da imagem:

Tabela 1	Diretora	Vigilante	Pedagogo	Coordenadora
Problemas	Eu penso que a presença constante da família na escola	O uso do celular na escola	Indisciplina	Falta de material didático e computadores com internet tanto no lied para os alunos.
Causas	Eu acho que são os “avanços do mundo moderno” e a sociedade no seu contexto geral não reconhece a família como a primeira e principal instituição com capacidade de educar.	Liberdade demais que os alunos têm.	Pelo fato das crianças terem muita liberdade em casa e na escola precisam obedecer regras.	Falta de interesse do sistema como um todo.
Soluções	A família deve rever sua função que é educar e fazer valer o que diz a legislação, matricular, zelar pela matrícula e acompanhar o desenvolvimento educacional do filho.	União dos pais com a escola e uma punição mais rigorosa.	Mais interação família e escola.	Os governantes. Olhar mais de perto todas as escolas com mais frequência e procurar saber o que estamos precisando.

Na segunda tabela (Imagem 2) o estudante apresentou as respostas da secretária, mãe do estudante e merendeira. Os problemas relatados por esses três sujeitos foram, respectivamente: “Partindo do princípio que o educando é o centro do processo de ensino e aprendizagem atualmente, os problemas mais significantes se dão por conta da ausência da maior parte dos alunos que residem na zona rural, por aproximadamente dois meses durante o ano letivo de 2015”

(secretária); “Na minha opinião são dois: falta de preparação dos professores e falta de infraestrutura (pouco espaço coberto)” (mãe de estudante) e “A falta de água/ A rebeldia dos alunos” (merendeira). Assim como observamos na primeira tabela, os sujeitos aqui focalizados também citam problemas que se relacionam diretamente com o contexto específico de atuação desses sujeitos.

Alguns elementos relatados aproximam-se claramente dos desafios

vivenciados pelas escolas do campo: o currículo que não contempla tais especificidades, o que foi evidenciado pelas falas da secretária, quando ela menciona a ausência dos estudantes que residem na zona rural durante dois meses do ano letivo, a ausência do transporte escolar e a falta de infraestrutura, levantada pela mãe de um estudante. Tais problemáticas, por serem recorrentes em escolas do campo localizadas em todo o país, foram contempladas na legislação específica para as escolas do campo. Desse modo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002)ⁱⁱⁱ e as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (2008)^{iv} tratam dessas questões. Do primeiro documento, destacamos seu artigo 7º, ao referir-se à infraestrutura das escolas:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo (BRASIL, 2008).

No tocante ao currículo e às propostas pedagógicas específicas para as escolas do campo, destacados pela

secretária (tabela 2), estão contemplados nas DOEPEC (2002), em seu 5º artigo:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2008).

Podemos capturar como um indício (Ginzburg, 2007) das problemáticas vivenciadas pelos sujeitos do campo - cujos processos de escolarização são pensados sem considerar suas especificidades -, o problema relativo ao calendário escolar. Ao aludir à ausência dos estudantes durante dois meses do ano letivo, pensamos que a causa relaciona-se com as especificidades do calendário sazonal, que não é considerado pela instituição em questão. Como modo de superação desse problema, as DOEPEC (2002), estabelecem no artigo 7º:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

Já a problemática relativa ao transporte escolar, também mencionado

pela secretária, está contemplada nas Diretrizes Complementares, Normas e Princípios (2008), no Parágrafo Único do Artigo 4º: “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

Os desafios apontados precisam ser considerados e superados para que a Educação do Campo se concretize como uma formação própria e apropriada para os sujeitos do campo. É nesse sentido que refletimos, a partir do que propõe Bosi (1992), à luz de Simone Weil, sobre a importância de se respeitar e valorizar as raízes culturais dos sujeitos do campo, pois enraizamento é um direito humano esquecido: todo homem tem uma raiz pela participação numa coletividade que conserva vivos alguns tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro.

No que se refere à formação dos professores e a organização curricular, merece destaque a indicação inequívoca do conteúdo das DOEBEC (2002) sobre a necessidade de uma nova postura, por parte da escola, diante da diversidade dos educandos e dos demais sujeitos que vivem no campo, que não são bancos depositários nem sujeitos passivos. Traz ainda a indicação de como se devem empreender

os novos processos de formação dos docentes:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A esse respeito, também as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios (2008) preveem, no § 2º, do Art. 7º:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

A formação docente, além de ser um processo no qual o estudante está inserido diretamente, constitui-se temática

emergida da comunidade, como foi observada na fala da mãe de um aluno, quando aponta como um dos problemas presentes na instituição a “falta de preparação dos professores” (tabela 2) e, como causa, a “grande oferta de diploma, escola pouco preparada para formar um bom professor” (tabela 2). Tais aspectos nos permitem compreender esta temática como importante ponto de problematização. Pensar a formação docente como tema oriundo do TC pode contribuir para reflexões acerca do próprio processo formativo? Aspectos levantados pelos sujeitos, nas entrevistas, são discutidos nas disciplinas, no TU?

Possíveis respostas a essas problematizações podem ser pensadas no próprio processo vivenciado no curso, pois os registros do estudante indiciam pistas para a reflexão de tais questões. Acerca da resposta apresentada pela mãe de aluno (tabela 2), o estudante ressaltou que as queixas centraram-se na facilidade de aquisição de um diploma, os cursos realizados a distância e os baixos salários dos docentes. Assim, ainda que haja uma tendência a culpabilizar o professor pelos problemas existentes na escola, há uma alusão às condições objetivas de trabalho, que impactam diretamente em suas práticas pedagógicas.

Imagem 2: Tabela com as respostas dos sujeitos entrevistados no TC.

Tabela 2	Secretária	Mãe de estudante	Merendeira
Problema	Partindo do princípio que o educando é o centro do processo de ensino e aprendizagem, atualmente, os problemas mais significativos se dão por conta da ausência da maior parte dos alunos que residem na zona rural por aproximadamente dois meses durante o ano letivo de 2015.	Na minha opinião são duas: falta de preparação dos professores e falta de infraestrutura (pouco espaço coberto).	A falta de água / A rebeldia dos alunos.
Causas	Ausência do transporte escolar.	Grande oferta de diploma, escola pouco preparada para formar um bom professor / Falta de interesse do diretor da escola em correr atrás de verbas para melhoria.	A seca em todo o país / A falta de ajuda dos pais, porque os pais acham que a escola tem que educar, mas, na verdade, a educação vem de casa e a escola só contribui.
Soluções	A escola tem tomado providências, no sentido de oferecer aos alunos as cópias dos conteúdos passados no período em que grande parte dos estudantes estiverem ausentes. A realização de projetos que visem à integração dos educandos e, conseqüentemente a construção de conhecimento, posto que ter garantido o acesso ao currículo é direito imprescindível do aluno.	Acabar com essas faculdades de longa distância e melhoria de salários para que os professores se interessem mais com a sua digna profissão / Pessoas que queiram ver sua escola crescer com qualidade, porque verba o governo tem, basta correr atrás.	Chuva e conscientização da população, principalmente dos produtores rurais que fazem irrigação. / Os pais pegarem mais firme na forma de educar e participar mais na vida dos filhos na escola.

Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2015/2.

Transcrição da imagem:

Tabela 2	Secretária	Mãe de estudante	Merendeira
Problemas	Partindo do princípio que o educando é o centro do processo de ensino e aprendizagem atualmente, os problemas mais significantes se dão por conta da ausência da maior parte dos alunos que residem na zona rural, por aproximadamente dois meses durante o ano letivo de 2015.	Na minha opinião são dois: falta de preparação dos professores e falta de infraestrutura (pouco espaço coberto).	A falta de água/ A rebeldia dos alunos.
Causas	Ausência do transporte escolar.	Grande oferta de diploma, escola pouco preparada para formar um bom professor/ Falta de interesse do diretor da escola em correr atrás de verbas para melhoria.	A seca em todo o país/ A falta de ajuda dos pais, porque os pais acham que a escola tem que educar, mas, na verdade, a educação vem de casa e a escola só contribui.
Soluções	A escola tem tomado providências, no sentido de oferecer aos alunos as cópias dos conteúdos passados no período em que grande parte dos alunos estiverem ausentes. A realização de projetos que visem à integração dos estudantes e, conseqüentemente a construção de conhecimento, posto que ter garantido o acesso ao currículo é direito imprescindível do aluno.	Acabar com essas faculdades de longa distância e melhoria de salários para que os professores se interessem com a sua digna profissão./ Pessoas que queiram ver sua escola crescer com qualidade, porque verba o governo tem, basta correr atrás.	Chuva e conscientização da população, principalmente dos produtores rurais que fazem irrigação./ Os pais pegar mais firme na forma de educar e participar mais da vida dos filhos na escola.

Na terceira tabela, o autor do CR organizou as respostas de três professores e quatro estudantes. A partir da sistematização de todas as respostas, o autor analisou elementos presentes nos três conjuntos de respostas (Imagens 1, 2 e 3).

No tocante à resposta do estudante 3, o autor do CR busca na proposta

pedagógica da escola (2015) uma problematização. Ele destaca que uma das metas da instituição é alcançar a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo com o fortalecimento da relação escola-família-comunidade e melhoria do espaço físico e conservação deste espaço. Tais aspectos vão ao encontro também da resposta da

diretora, que destaca a falta de participação da família na escola como um problema. Segundo o estudante, as entrevistas realizadas permitem evidenciar que os objetivos descritos na proposta ainda não foram plenamente atingidos.

De acordo com os registro do CR, o estudante 3 sente-se afetado diretamente pelo excesso de alunos em sala de aula. Ele atribui o problema ao fato de o governo cortar gastos, superlotando as salas de aulas e impedindo a abertura de novas turmas. Para o autor: “Esse estudante, provavelmente, é um dos muitos estudantes que se sentem prejudicados com o excesso de alunos na sala, percebemos

isso quando ele afirma que o problema estaria resolvido se o governo contratasse mais professores e abrisse mais turmas” (CR do estudante, 2015).

Pensamos, dessa forma que, para além do que está registrado nos CR, há muito o que problematizar acerca dos processos formativos dos estudantes, pois, ao nos basearmos no paradigma indiciário (Ginzburg, 2007), podemos ir além das primeiras constatações. A investigação, na perspectiva indiciária, deve ser realizada a partir do rigor metodológico, com caráter flexível, para tornar possível revelar o que se esconde nas “dobras” do texto e no não dito, no contexto analisado.

Imagem 3: Tabela com as respostas dos sujeitos entrevistados no TC.

Tabela 3	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4
Problema	Falta de interesse de boa parte dos alunos quanto ao comprometimento com os estudos.	A maior parte dos alunos desmotivados em relação a educação – poucos chegam a Faculdade.	A falta de manifestações culturais da comunidade na escola.	Na escola nada, mas na minha sala tem sempre por causa de um esgoto.	A falta de disciplina dos alunos.	O excesso de alunos nas salas de aula.	A falta de água.
Causas	Falta de apoio da família.	Situação financeira – desinteresse.	Um período de transição entre o modelo de escola conservadora e outra mais conectada as questões locais.	Fede demais por causa do esgoto.	A falta de acompanhamento familiar e a falta de regras mais rígidas.	O governo querendo cortar gastos na área da educação diminuindo a cota de professores.	A falta de consciência da população do município.
Soluções	Elaboração de projetos com o objetivo de estabelecer uma maior parceria entre escola x família.	Tomar o ensino – profissionalizante, ou seja, sem barreiras ao curso superior.	Criar um mecanismo de diálogo com a comunidade, mais aberto e sem hierarquia horizontal.	Uma quase passar para outro em dia a dia.	Ter regras mais severas em relação a essa falta de disciplina e de respeito, os órgãos públicos mais superiores cobrem a presença dos pais, para que eles sejam mais presentes na vida escolar do seu filho.	Mais professores na escola e a abertura de mais turmas.	Preservar as nascentes do município e diminuir o uso de irrigações.

Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2015/2.

Transcrição da imagem:

Tabela 3	Prof 1	Prof 2	Prof 3
Problemas	Falta de interesse de boa parte dos alunos quanto ao comprometimento com os estudos.	A maior parte dos alunos desmotivados em relação à educação - Poucos chegam à faculdade.	Falta de manifestações culturais da comunidade na escola.
Causas	Falta de apoio da família.	Situação financeira - Desinteresse.	Um período de transição entre o modelo de escola conservadora e outra mais conectada às questões locais.
Soluções	Elaboração de projetos com o objetivo de estabelecer uma maior parceria entre escola x família.	Tornar o ensino profissionalizante, ou seja, sem barreiras ao curso superior.	Criar um mecanismo de diálogo com a comunidade, mais aberto e sem hierarquia horizontal.

Tabela 3 (continuação)	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3	Estudante 4
Problemas	Na escola nada, mas na minha sala tem sempre por causa de um esgoto.	A falta de disciplina dos alunos.	O excesso de alunos nas salas de aulas.	A falta de água.
Causas	Fede demais, por causa do esgoto.	A falta de acompanhamento familiar e a falta de regras mais rígidas.	O governo querendo cortar gastos na área da educação, diminuindo a cota de professores.	A falta de consciência da população do município.
Soluções	Uma classe passar para outra no dia a dia.	Ter regras mais severas em relação a essa falta de disciplina e de respeito, os órgãos públicos mais superiores cobrem a presença dos pais, para	Mais professores na escola e a abertura de mais turmas.	Preservar as nascentes do município e diminuir o uso de irrigações.

		que eles sejam mais presentes na vida escolar do seu filho.		
--	--	---	--	--

As pistas aqui apresentadas, ainda que em fase preliminar, nos indicam que os CR constituem-se em importante elemento para pensarmos a formação dos estudantes, sobretudo por se materializarem como produção autoral, registros de subjetividades, movimentos, emoções, percepções e reflexões dos estudantes. São, portanto, fontes para a escrita da história do curso, das comunidades e de cada sujeito inserido no processo, pois entendemos que a história interessa-se pelo ser humano integral, com seu corpo, sua sensibilidade, sua mentalidade, e não apenas ideias e atos (Le Goff, 2001, p. 20).

Os Cadernos da Realidade e a perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin

Partindo da concepção de texto como enunciado concreto, buscamos no referencial teórico de Mikhail Bakhtin e *seu Círculo* (1992, 1993, 2003) enfocar os CR como gêneros discursivos e, assim, evidenciá-los para além de sua materialidade linguística, trazendo para o diálogo o(s) contexto(s) de enunciação em que foram produzidos, no que tange, principalmente, às condições sociais,

históricas culturais e ideológicas que perpassam tais contextos.

Silva, Andrade e Moreira (2015), em artigo intitulado *A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância*, trazem, também, como referencial teórico a perspectiva bakhtiniana de linguagem no sentido do estudo do CR como gênero discursivo, possibilitando, assim, a abordagem discursiva desse *instrumento didático-pedagógico* e, portanto, a sua interpelação tendo em vista seus três elementos constitutivos: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional.

Logo, trazendo o *gênero discursivo Caderno da Realidade* como *lócus* privilegiado de pesquisa, intentamos dialogar acerca da formação dos estudantes do curso de LEC/UFES, *campus* Goiabeiras, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais e Linguagens, na interlocução TC e TU.

Nessa perspectiva, tendo em vista a indissociabilidade entre contexto linguístico-discursivo e contexto de produção (extralinguístico) ao encontro do enunciado concreto, podemos enfatizar,

mesmo em termos de estrutura linguística, o seguinte pressuposto:

... na estrutura da linguagem, todas as noções substanciais formam um sistema inabalável, constituído de pares indissolúveis e solidários: o reconhecimento e a compreensão, a cognição e a troca, o diálogo e o monólogo, sejam eles enunciados ou internos, a interlocução entre o destinador e o destinatário, todo signo provido de significação e toda significação associada ao signo, a identidade e a variabilidade, o universal e o particular, o social e o individual, a coesão e a divisibilidade, a enunciação e o enunciado (Bakhtin,^v 1992, p. 2).

Destarte, quanto à perspectiva dialógica e discursiva de linguagem, os CR permitem o olhar para os aspectos constituintes desse gênero discursivo: *tema, estilo e estrutura composicional*, almejando o (re)conhecimento das comunidades em que os estudantes da LEC/UFES estão inseridos, no sentido da articulação desses contextos aos estudos realizados no TU, uma vez que, recorrendo novamente a Bakhtin (1992, p. 88), compreende-se que

... na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C

de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.

Assim, os CR como gêneros discursivos são um “... produto de um processo, que é a enunciação ...”, sendo que, nesse sentido, tomá-los para *análise* significa evidenciar a pesquisa numa perspectiva ética e estética, ou seja, trazendo a vida humana, uma vez que “... os enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito que tem um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que sempre está em interação com outros sujeitos ...” (Silva, 2013, p. 49-51).

Ao encontro das explicitações trazidas, buscamos a interlocução com o CR de um estudante do curso de LEC/UFES: Linguagens, evidenciando os registros produzidos por ele no percurso até agora percorrido no referido curso, de 2014/2 a 2016/2. Entretanto, com vistas a este estudo, trouxemos os registros realizados durante o primeiro semestre do curso (2014/2), o qual se direcionou, de forma mais específica, ao entorno da escola existente na comunidade onde reside o referido estudante ou na qual trabalha, conforme orientações do Plano de Estudos (LEC/UFES, 2014), que subsidiou o TC.

Foram, ainda, encaminhadas, como orientações contidas no referido Plano de

Estudos (LEC/UFES, 2014), o foco em quatro eixos específicos: 1) Relação escola-comunidade; 2) Questões sócio-ambientais; 3) Currículo; 4) Formação de professores; e 5) Política.

Assim, a partir dos direcionamentos explicitados, o estudante organizou sua pesquisa produzindo os registros (Imagens de 4 a 6) que seguem (CR do estudante, 2014):

Imagem 4: Texto 1 referente ao TC- *locus* de pesquisa: entorno da escola da comunidade.



Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2014/2.

Por meio dos registros realizados pelo estudante no Texto 1 (imagem 4), podemos evidenciar que o eixo 1 (Relação escola-comunidade), requerido no Plano de Estudos, foi considerado, uma vez que, ao buscar ressaltar por meio de ilustrações e fotografias a *veracidade* das informações trazidas, ou seja, pela via da linguagem verbal e/ou signo linguístico, fica evidenciada a interlocução com a comunidade local no sentido de trazê-la e sinalizá-la em sua potencialidade *vivida*: as atividades agrícolas e escolares.

Assim, na conjugação de diferentes linguagens – verbal e não verbal (imagética) – e, nessa perspectiva, *no*

caminho da multimodalidade, o *gênero discursivo Caderno da Realidade* em foco, tendo em vista o texto 1, configurou-se como a presentificação de uma abordagem ética e estética da realidade pesquisada. No sentido dessa abordagem, a pesquisa empreendida tendo em vista o CR abordado, segue ao encontro da *responsividade* e *responsabilidade* uma vez que se abre para o diálogo com a comunidade e, dessa forma, para as fronteiras do dialogismo, traduzindo o comprometimento com a vida humana.

A *responsividade* e *responsabilidade* referidas podem ser evidenciadas haja vista que, ao enunciar, no texto 1, que compõe a

ilustração inicial do CR, representando o “ASSENTAMENTO EM MOVIMENTO”, o estudante revela, por meio do enunciado seguinte - *A comunidade é o espaço que possibilita a cada uma das famílias a reorganização do seus modos de vida* - os desvelamentos desse movimento, em suas realidades e potencialidades. Logo, encontramos o gênero discursivo *Caderno da Realidade* sendo constituído por meio dialogismo entre *eu/pesquisador* e o(s) *outro(s)/pesquisado*, referenciando, dessa forma, o contexto em que estão inseridos, trazendo, pois, a descrição desse *evento/ato* de maneira estética e, conseqüentemente, ética, o que significa que

É essa arquitetônica concreta do mundo real do ato realizado que a filosofia moral tem de descrever, isto

é, *não* o esquema abstrato mas o plano ou desenho concreto do mundo de uma ação ou ato unitário e único, os momentos básicos concretos de sua construção de sua mútua disposição. Esses momentos básicos são eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro. Todos os valores da vida e cultura reais estão dispostos em torno dos pontos básicos arquitetônicos do mundo real do ato realizado ou ação: valores científicos, valores estéticos, valores políticos (incluindo tanto os éticos como sociais), e, finalmente, valores religiosos. Todos os valores espaço-temporais e todos os valores de conteúdo são atraídos para e concentrados em torno desses momentos centrais emocionais-volitivos: eu, o outro, e eu para o outro (Bakhtin, 1993, p. 72-73).

O texto 2 (imagem 5) traz enunciados relativos às atividades laborais realizadas na comunidade do estudante cujo CR se encontra em análise, trazendo, também, registros de *pautas* políticas emergidas, como pode ser verificado:

Imagem 5: Texto 2 referente ao TC - *lôcus* de pesquisa: entorno da escola da comunidade.



Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2014/2.

Entendemos que os enunciados registrados no texto 2 (imagem 5), além de outros aspectos, remetem-nos aos eixos 2 e 5 do Plano de Estudos, respectivamente, *Questões sócio-ambientais e Política*, uma vez que as atividades agrícolas se encontram diretamente relacionadas aos aspectos ambientais e sociais e, nesse sentido, interferem também nos movimentos políticos *entendidos e empreendidos* pela habitantes da comunidade.

Nessa perspectiva, conforme podemos evidenciar, as políticas públicas que se referem às comunidades camponesas tornam-se imperativas no que tange às

questões apresentadas pela comunidade em questão.

Ao encontro do explicitado, podemos depreender que os aspectos abordados no texto 2 acabam por tangenciar a(s) relação(ões) escola e comunidade e, conseqüentemente, o currículo presente nesta, o que podemos inferir por meio do texto 3 (imagem 6):

Imagem 6: Texto 3 referente ao TC- *locus* de pesquisa: entorno da escola da comunidade.



Fonte: CR de um estudante da LEC/UFES, 2014/2.

Assim, ao observarmos as imagens e os enunciados que compõem o texto 3 (imagem 6), podemos destacar que nos encaminham, não obstante outras possibilidades, para os eixos 3 e 4 do Plano

de Estudos, que correspondem ao Currículo e à Formação de professores. Tal inferência pode ser sinalizada tendo em vista a presença dos estudantes na imagem, revelando, dessa forma, o envolvimento

com as questões que tangenciam a vida da comunidade.

Logo, voltando à interlocução – Processos formativos e Cadernos da Realidade -, ou seja, à possibilidade de uma relação dialógica e dialética no que tange à formação docente, tendo em vista a dialogia TC e TU, trazemos à reflexão alguns dos *léxicos* que compõem os enunciados do CR analisado, dentre eles: “perspectiva de uma relação dialógica” (imagem 6-texto 3); “acirrar as desigualdades sociais” (imagem 5-texto 2); “educar para a vida”, “própria realidade”, “trabalho pedagógico”, “educação de qualidade” (imagem 6-texto 3). Tendo em vista o destacado, podemos *visibilizar* a interlocução, *via Cadernos da Realidade*, dos TC e TU no sentido da potencialização da formação docente dos estudantes do curso de LEC/UFES, campus Goiabeiras, revelando, principalmente, o TU influenciando os enunciados produzidos acerca do TC.

Logo, questionamentos surgem a partir do abordado: Até que ponto o TC, por meio dos CR, pode influenciar e/ou reorganizar os conteúdos abordados no TU? Os CR são os únicos instrumentos a evidenciar e potencializar a interlocução TC e TU?

Esses e outros questionamentos surgidos a partir das *análises*

iniciais/preliminares dos CR impulsionarão novas incursões e, por conseguinte, novas possibilidades de olhares acerca desse instrumento pedagógico e, conseqüentemente, outras reflexões acerca da formação docente, as quais prenunciamos a seguir.

Os Cadernos da Realidade: algumas considerações e outras possibilidades

Entendemos, pois, que o olhar atento e a revisitação dos CR nos permitem a indagação acerca tanto dos estudos desenvolvidos no TU quanto da pesquisa empreendida no TC, no sentido da alimentação mútua e fértil desses momentos, tendo em vista à qualificação da formação docente dos estudantes da LEC/UFES, *campus* Goiabeiras.

Nessa perspectiva, a preponderância de análises sob outras *óticas*, trazendo diferentes teorizações e, assim, agregando referenciais diversos faz-se proeminente, tendo em vista o *empoderamento* da formação docente no sentido da abertura ao diálogo e ao conhecimento.

Compreendemos, todavia, a necessidade desse diálogo perpassar os estudantes, por meio do olhar *exotópico* para o CR e, assim, para seu esforço no que tange à presentificação da pesquisa realizada no TC, bem como da abertura e investida dos professores no que tange a

esse instrumento pedagógico, possibilitando, pois, uma perspectiva dialógica e dialética, ao encontro da ressignificação dos estudos empreendidos no TU.

Como pistas já perseguidas nas análises iniciais, apontamos as seguintes temáticas: a) a relação do trabalho como princípio educativo: as questões e problemáticas levantadas pela comunidade já se constituem aspectos atinentes ao trabalho, especificamente nesse caso, a profissão docente, campo de atuação futura do estudante; b) a formação docente como problemática: quando essa temática é discutida pelos sujeitos da comunidade permite a reflexão e intervenção do estudante em seu próprio processo formativo no sentido de pensar caminhos e estratégias para o enfrentamento acerca das questões apontadas, como a fragilidade da formação e as questões objetivas de trabalho; c) a *responsividade* e *responsabilidade* presente no processo formativo, possibilitando a constituição do CR como gênero discursivo, aberto às fronteiras do dialogismo, o que traduz o comprometimento com a vida humana; d) a concretização do Plano de Estudos, por meio de pesquisa, entrevista e o desenvolvimento de *habilidades* do uso da linguagem escrita de maneira adequada a esses gêneros discursivos, tendo em vista a

adequação dos enunciados aos contextos de produção.

Destarte, destacamos que tal investida necessita de empreendimento em pesquisa e, nessa direção, a mobilização nesse sentido por parte de docentes e discentes, a qual acreditamos trazer a potencialização de uma formação docente ao encontro da realidade dos contextos vivenciados pelos estudantes da LEC/UFES.

Referências

- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1993). *Para uma filosofia do ato*. Austin: University of Texas Press.
- _____. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bloch. M. L. B. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bosi, E. (1992). Cultura e desenraizamento. In Bosi, A. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática.
- BRASIL. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resolução CNE/CEB de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*. Brasília, Seção 1, p. 25-26.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2002). Resolução CNE/CEB de 2 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*. Brasília. Seção 1, p. 32.

Cerqueira, M. C. A., & Santos, C. R. B. (2012). As escolas famílias agrícolas, a pedagogia da alternância e o caderno da realidade. In *Anais do 1º Seminário Internacional e 1º Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em busca de Caminhos Comuns* (pp. 1-15). Pelotas, RS. Recuperado de: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Marcia%20Cristina%20de%20A.%20Cerqueira%20e%20C%3%A9lia%20Regina%20B.%20dos%20Santos.pdf>.

Gerke de Jesus, J. (2007). Escolas família agrícolas: um projeto específico de educação do campo. In Foerste, E., Schutz-Foerste, G. M.; Lins, A. C. (Org.), *Caderno de formação de professores do campo: educação do campo/ identidades culturais*. (pp. 49-60). Vitória: Ufes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recuperado de: http://web2.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/ii_11.html.

Gimonet, J. C. (1998). “L’alternance en formation. ‘méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des maisons familiales rurales”. In Demol, J. N. & Pilon, J. M. *Alternance, developpement personnel et local*. (pp. 51-66). Paris: L’Harmattan. Recuperado de: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>.

Ginzburg, C. (2007). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (2002). *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras.

Le Goff. (2001). Prefácio. In Bloch, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. (pp. 15-34). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Silva, A. P. P. F. (2013). Capítulo 2. Bakhtin. In Oliveira, L. A. (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. (pp. 49-51). São Paulo: Parábola Editorial.

Silva, C., Andrade, K. S., & Moreira, F. (2015). A retextualização no gênero Caderno da realidade na Pedagogia da Alternância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 37(4), 359-369. Doi: [10.4025/actascilangcult.v37i4.25050](https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25050)

Silva, C., & Moreira, F. (2011). Caderno da realidade enquanto gênero discursivo: conceituação, constituição e práticas sociais. In *Anais do 6º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. (pp. 1-15). Natal, RN. Recuperado de: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/C%3%ADcero%20da%20Silva%20\(UFT\)%20e%20FI%3%A1vio%20Moreira%20\(UFT\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/C%3%ADcero%20da%20Silva%20(UFT)%20e%20FI%3%A1vio%20Moreira%20(UFT).pdf).

Sinhoratti, F. (2013). A pedagogia da alternância nas casas familiares rurais: alguns apontamentos e indagações. In *Anais da 11ª Jornada do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEBR)*. (pp. 1-14). Cascavel, PR. Recuperado de: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/10/artigo_simposio_10_65_fabisinhoratti@hotmail.com.pdf.

Teixeira, E. S., Bernartt, M. L., & Trindade, G. A. (2008). Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 34(2), 227-242.

Recuperado de:
www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf.

Universidade Federal do Espírito Santo (2015). *Orientações para realização do Tempo-Comunidade do terceiro semestre letivo do curso*. Vitória: LEC/UFES.

Universidade Federal do Espírito Santo (2014). *Primeiro Plano de estudo para orientação do Tempo-Comunidade*. Vitória: LEC/UFES.

Universidade Federal do Espírito Santo (2012). *Projeto pedagógico do curso de licenciatura plena em educação do campo*. Vitória: Centro de Educação. Recuperado de:
http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC_LEC_0.pdf.

Vergutz, C. L. B., & Cavalcante, L. O. H. (2014). As aprendizagens na pedagogia da alternância e na educação do campo. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 371-390. Recuperado de:
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

Recebido em: 16/10/2016
Aprovado em: 17/11/2016
Publicado em: 19/04/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Luiz, M. L., & Alcântara, R. G. (2017). Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 45-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p45>

ABNT:

LUIZ, M. L.; ALCÂNTARA, R. G. Os processos formativos dos estudantes da LEC/UFES: um olhar com/pelos Cadernos da Realidade. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 45-67, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p45>

ⁱTrata-se do projeto de pesquisa intitulado: *Os processos formativos dos estudantes do curso de LEC/UFES: um olhar com e pelos Cadernos da Realidade*, registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufes sob o número: 6824/2016. Período de realização do projeto: 20/03/2016 a 20/03/2018.

ⁱⁱSobre a constituição histórica da Pedagogia da Alternância, ver: Gimonet, Jean-Claude (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ⁱⁱⁱ Doravante, DOEBEC (2002).

^{iv} Doravante, Diretrizes Complementares, Normas e Princípios (2008)

^v Prefácio produzido por Roman Jakobson para a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin, 1992).

Notas sobre práticas educativas diferenciadas no MST: os princípios pedagógicos revelados a partir de algumas metodologias empregadas na educação do movimento

Liene Keite de Lira da Mata¹

¹Escola Municipal de Educação Infantil Nivando Mariano dos Santos - EMEF. Rua Francisco da Costa Pimentel, 311, Santa Clara, Marília - SP. Brasil. lienekeite@yahoo.com.br.

RESUMO. O presente artigo assinala alguns princípios pedagógicos e práticas educativas diferenciadas no MST conjecturando uma nova concepção de educação para os sujeitos do campo. Com base em pesquisa de mestrado concluída, em alguns questionamentos suscitados na Jornada de Formação de Professores e a práxis como educadora de crianças, foi possível iniciar uma discussão sobre princípios pedagógicos e práticas educativas mais abrangentes no MST. O Movimento valoriza o contexto dos sujeitos que vivem no campo e às crianças e adolescentes, potencializando uma formação de caráter político e humano. Os princípios pedagógicos e as práticas educativas mais abrangentes são abordados como um diferencial para uma aprendizagem com sentido para a vida. Igualmente, desponta a importância do ensino sistematizado e o desafio de diferenciar as práticas educativas respeitando as diversidades sociais e culturais para que os que mais precisam.

Palavras-chave: Educação, MST, Princípios Pedagógicos, Práticas Educativas Diferenciadas.

Notes on differentiated educational practices in MST: The pedagogical principles revealed from some methodologies used in movement education

ABSTRACT. This article points out some pedagogical principles and differentiated educational practices in MST speculating a new conception of education for the subject field. Based on completed master's research on some questions raised in the Teacher Training Day, and praxis as children educator, it was to start a discussion about pedagogical principles and most comprehensive educational practices in MST. The Movement values the context of the subjects living in the countryside and children and adolescents enhance one political and human character formation. The pedagogical principles and the most comprehensive educational practices are addressed as a differential to learning meaningful for life. It also stands out the importance of systematic teaching and the challenge of differentiating educational practices respecting the social and cultural diversity for those most in need.

Keywords: Education, MST, Pedagogical Principles, Differentiated Educational Practices.

Notas sobre las prácticas educativas diferenciadas en MST: los principios pedagógicos revelados de algunas metodologías utilizadas en la educación del movimiento

RESUMEN. Este artículo señala algunos principios pedagógicos y prácticas educativas diferenciadas en MST especulando una nueva concepción de la educación para el campo. En base a la investigación realizada de maestría sobre algunas cuestiones planteadas en el Día de formación del profesorado y la praxis como los niños educador, era comenzar una discusión acerca de los principios pedagógicos y prácticas educativas más completas de MST. El Movimiento valora el contexto de los sujetos que viven en el campo y los niños y adolescentes aumenta la formación de un carácter político y humano. Los principios pedagógicos y las prácticas educativas más completas se tratan como un diferencial a un aprendizaje significativo para la vida. También se destaca la importancia de la enseñanza sistemática y el desafío de la diferenciación de las prácticas educativas, respetando la diversidad social y cultural para los más necesitados, aprender y aprender bien.

Palabras-clave: Educación, MST, Principios Pedagógicos, Las Prácticas Educativas Diferenciadas.

Introdução

Este estudo, de natureza teórica, coloca em questão práticas pedagógicas diferenciadas para acolher a realidade dos educandos em seu contexto, como a educação do campo em sua conjuntura—similarmente a respeitar os sujeitos enquanto possuidores de habilidades e características próprias. Aquilata a relação pedagógica sensível ao contexto social e cultural do educando, haja vista a diferenciação em relação ao acesso e condições sociais/culturais. Por consequência, educandos sem condições dignas mínimas, geralmente são os que não têm conseguido aprender e extrair sentido nas práticas escolares. Logo, existe a dificuldade para que todos aprendam, e/ou aprendam bem, e que essa aprendizagem tenha significado para a vida. Assim, o texto aponta princípios pedagógicos revelados a partir de algumas metodologias do movimento empregadas com potencial de aprendizagem para a vida, como a criação de meios de comunicação próprios, e exemplifica ações de mobilização de crianças e adolescentes retratando práticas educativas diferenciadas com caráter de formação humana e política.

István Mészáros (2008) citando José Martí sobre o lugar da escola, ou da *formidável prisão* por suas várias restrições, idealiza a escola como lugar de

emancipação e de realização genuína. "...os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo e práticas educacionais mais abrangentes." (Mészáros, 2008, p. 58).

Diante de contextos díspares de acesso e condições culturais/sociais, como diferenciar as práticas para que os que mais precisam igualmente aprendam? Princípios e objetivos educativos com significado e consistência originaria a diferenciação nas práticas educativas?

O projeto sociopolítico do MST tem se destacado enquanto proposta de educação no campo. Por meio das ações de luta, realiza uma prática educativa diferenciada mais abrangente, lutando por terra e condições dignas de vida, ao mesmo tempo, luta também por uma educação pública de qualidade para os Sem Terrinha e os Sem Terra, pois insere a educação como princípio para formação humana indispensável.

Segundo o MST, uma das lições que se pode tirar de sua história até aqui é de que lutar somente pela terra não basta. A luta pela reforma agrária deve ser bem mais ampla, implicando a conquista de todos os direitos sociais que compõem o que se poderia chamar de cidadania plena. Nessa perspectiva, a educação é um dos direitos, é um dos direitos, pelo qual também é preciso mobilização,

organização e luta. É sempre compreendida como processo que deve envolver a participação das crianças, das mulheres, da juventude, dos idosos, construindo novas relações e consciências, incluindo a participação nas marchas, assembleias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações, mobilizações, visando a que se aprenda e ensine, além do alfabeto, o ato de ler e escrever a realidade da vida. (Neto, 2009, p. 11).

Com efeito, para o MST, é impreterível a ‘educação’ em seu projeto sociopolítico - mas qual educação pensada? Conforme exposto, evidencia-se uma visão integral do conceito educação-proposta nos princípios pedagógicos e nas ações educativas do MST, uma vez que vão além dos espaços escolares, propondo uma alternativa *omnilateral* de formação. Mesmo sendo exemplo em seu projeto, o MST enfrenta conflitos dentro do próprio movimento, ainda mais os grandes obstáculos impostos pela configuração de sociedade capitalista que está inserido. Enfim, o texto pretende assinalar alguns aspectos teóricos/práticos que se conformam em uma metodologia diferenciada.

Princípios pedagógicos

O direito pela educação é um dos objetivos de mobilização reivindicados pelo Movimento “... o direito de todos e todas à educação, em suas diversas formas,

com especial ênfase para escolarização.” (Caderno de Educação nº 8, 1996). Sendo assim, uma das lutas do MST é por uma educação de qualidade para todos; portanto, criaram o Setor responsável pela Educação, e elaboraram documentos com princípios norteadores. No Caderno já citado, o MST define os princípios filosóficos e pedagógicos dos quais alguns elucidaremos neste texto para visualizarmos um pouco da sua concepção de educação.

O Movimento defende uma aprendizagem para a vida quando elenca o princípio da *relação entre prática e teoria*. Esta relação se torna importante para que ocorra uma ligação do ensino formal com as demais questões da vida, pois não se esperam dos educandos posturas passivas, mas que exercitem práticas sociais no ambiente escolar. *A realidade como base da produção do conhecimento*: pretende que os educandos produzam conhecimento sobre a realidade, mas não se refere apenas uma realidade próxima, mas “... a realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do assentamento.” (Caderno nº 8, 1996). A realidade é ampla mas tem que se conhecer a realidade próxima. É um método pedagógico que parte da realidade próxima para chegar a

ser ampla, fazendo uma análise entre as duas, intervindo no processo de conhecimento.

Por isso, este método se vale de temas geradores que partem da realidade dos educandos à luz teórica de Paulo Freire, que foi mais do que um educador, mas um pensador humanista preocupado com a formação e libertação da consciência dos oprimidos da classe dominante. Para Freire (1982) a educação libertadora é uma educação problematizadora. Deste modo, requer diálogo crítico, questões provocadoras de novas respostas para tomada de consciência existencial e do mundo. Para tanto, foi sugerido uma investigação a partir do que chamou de “temas geradores” ou “universo temático”.

A *priori* as palavras geradoras surgem do universo dos educandos criando novas palavras (alfabetização). Nesse processo mais do que simplesmente decodificar-codificar palavras, importa à metodologia, dar aos educandos possibilidade de “lerem o mundo”, pensando-o, criticando-o, decifrando-o sempre.

Um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonêmica, é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez

transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo. Assim, ao objetivar uma palavra geradora – íntegra, primeiro, é depois decomposta em seus elementos silábicos – o alfabetizando já está motivado para não só buscar o mecanismo de sua recomposição e da composição de novas palavras, mas também para escrever seu pensamento. (Fiori apud Freire, 1982, p. 5-6).

Os temas geradores trabalham a realidade de vida do educando até a compreensão da realidade mais ampla, refletindo nas partes e no todo, ou vice versa, num processo de reflexão, *descodificação* da sua visão de mundo, de tal forma que a prática envolve questões em que os homens se acham “coisificados”.

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (Freire, 1982, p. 115).

O tema gerador se faz na relação do homem e o mundo. Dessa maneira, para Freire, o tema não pode ser encontrado isolado da realidade de que fazem parte, por tanto, pesquisar o tema gerador é

investigar o pensar referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, realizando a práxis.

Em relação ao currículo é necessário organizar um que exija respostas práticas dos estudantes. Assim, o desafio metodológico é de *como articular o maior número de saberes diante de situações da realidade*. Compreendem que há mais de uma maneira de aprender e de ensinar, num processo de estudo e reflexão sobre metodologias, por isso, defendem um ensino que parta da prática, também a *combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação*. Põem uma diferença entre os dois processos buscando integra-los. Os processos de ensino com os de capacitação nas escolas ou cursos terão que estabelecer não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas também habilidades ou competências que precisarão ser desenvolvidos em determinado tempo. É uma maneira de fugir de métodos mais tradicionais e construir uma escola para o conhecimento e saberes práticos.

Não pretendem uma pedagogia centrada nos conteúdos. Por esta razão, defendem *conteúdos formativos socialmente úteis*, pois acreditam que os conteúdos são instrumentos para atingir os objetivos ligados ao ensino e a capacitação e, por isso, precisam ser conteúdos

selecionados adequadamente para atingir os objetivos formativos. Desta maneira, são socialmente úteis os voltados para o interesse da classe trabalhadora, dos grupos dominados, contribuindo para a concretização dos demais princípios. O trabalho para proposta educacional do MST é central, já que vincula educação e trabalho como uma condição necessária para atingir os objetivos políticos e pedagógicos, ou seja, *educação para o trabalho e pelo trabalho*. Nessa perspectiva, os sujeitos da ação que se pretendem criar pela educação são principalmente trabalhadores militantes.

O *vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos* - entendem processos políticos como parte de tudo que fazemos, assim, educação é uma prática política, e o vínculo orgânico entre educação e política, propõe para educação e seus processos pedagógicos, um entrelaçamento com a política, não apenas a abordagem de questões políticas, mas cultivar a criticidade dos educandos frente às injustiças, problematizando a realidade, dando oportunidade aos educandos a participar das ações de organização e luta do Movimento. *Vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos* - dá continuidade a ideia de unir educação às questões da vida e, os processos econômicos, fazem parte da

produção e distribuição de bens e consumos necessários para todos. É possível, através de práticas pedagógicas, inserir algum tipo de processo econômico que aconteça fora ou dentro da escola, pois na proposta defendida pelo MST, acredita-se que não se deva fugir das questões ligadas à economia como se pensou durante muito tempo, mas mostrar tipos de relações econômicas diferentes das existentes.

A relação entre educação e cultura deve estar ligada por um vínculo orgânico “... É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação”. (Caderno nº 8, 1996). A educação tem um papel no processo de construção da identidade cultural dos trabalhadores do MST. No *vínculo orgânico entre educação e cultura* - as escolas e os cursos precisam ser espaços para a vivência e a produção de cultura, principalmente produzir uma nova cultura para mudança, que valoriza as experiências passadas, o presente e um projeto utópico futuro.

Para as escolas do MST a pesquisa é um instrumento importante no processo educativo. Nas *atitudes e habilidades de pesquisa*, “... pesquisa neste princípio é igual à investigação sobre uma realidade, quer dizer um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a

fundo (cientificamente), aquilo que é para nós um problema”. (Caderno nº 8, 1996). A prática da pesquisa nas escolas deve estar relacionada com o próprio princípio de relacionar teoria e prática e precisa ser constituído com uma metodologia de educação condizente com as diferentes idades, interesses e contexto de cada processo pedagógico. Lembram igualmente do princípio de *capacitação* onde o saber pesquisar está no âmbito do saber fazer e do saber ser.

Os educandos precisam não apenas debater o tema democracia, mas vivenciar na prática a participação democrática, educando-se, através da democracia social e para ela - *gestão democrática* - a direção coletiva do processo pedagógico. Deve ocorrer com a participação, além dos participantes diretos da escola também com a participação da comunidade de assentamentos e acampamentos para gestão da escola, e a gestão em relação com as demais escolas do MST. Apontam uma das dimensões da gestão democrática como sendo - *auto-organização dos/das estudantes*. Baseiam-se na expressão auto-organização criada no coletivo de alunas e alunos do pedagogo russo Pistrak. Tem na auto-organização como processo de criação do coletivo de alunos.

Igualmente é necessária a formação permanente dos professores, pois

assinalam a importância da educação permanente de quem educa, e os coletivos pedagógicos têm este papel, através de todas as trocas, reflexões, estudos entre outros, feitas nestes momentos de formação coletiva, além do papel de alimentar o direito de sonhar e de criar coisas novas. *Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais* – os princípios pedagógicos construídos centram-se na pessoa, mas não isolada, e sim como sujeito de relações com outras pessoas em um determinado contexto. “... a partir de nossas práticas já pudemos verificar a verdade do princípio que diz; ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa por alguém, mas também ninguém se educa sozinho”. (Caderno nº 8, 1996). O processo educativo acontece em cada pessoa, mas acontece também no sentido onilateral, o sujeito se relacionando com outros. Não é apenas a relação professor-estudante que educa, mas todas as relações entre os estudantes e do educador com estes, num processo em que todos se educam.

De certo, os princípios filosóficos e pedagógicos do projeto educacional para os sujeitos de pertença do MST norteiam um processo educativo que aconteça para além dos espaços escolares formais, anunciando uma proposta de mudança e de esperança a favor de uma educação cidadã

que forma, emancipa e que promove a transformação social. O movimento considera a educação essencial para a efetivação do seu projeto sociopolítico, junto na luta pelo acesso a terra, das condições de trabalho e permanência no meio rural com a conquista da Reforma Agrária. Para tanto, defende uma educação de qualidade voltada para a realidade do campo, ao mesmo tempo, luta pela democratização da gestão. Uma proposta para atender aos anseios do educando/trabalhador, dando a mesma importância para o trabalho intelectual e manual - de tal modo observado em seus princípios filosóficos e pedagógicos - uma proposta para romper com a dicotomia, ou no pensamento *gramsciano* - por fim entre a separação do *Home faber e Homo sapiens*.

Práticas educativas mais abrangentes

Hoje vivemos a era da comunicação digital, informações chegam o tempo todo sem conseguirmos filtrá-las, assim, para tanta informação, a criticidade é um componente indispensável na construção da identidade. É preocupante o excesso de propagandas que cria uma necessidade de consumo sem considerar a realidade de grande parte da população. Dessa forma, muitas vezes a desigualdade social/cultural fica escamoteada, busca-se a naturalização

das condições degradantes do ser humano, visto que, a preocupação é apenas a venda do produto; portanto, retratam um modelo de sociedade ideal que não existe.

A linguagem de uma sociedade de consumo costuma promover que todas as pessoas estão em igualdade de condições para consumir, ignorando as limitações de um grande número delas para exercer essas ações. Por exemplo, não se leva em conta de que modo influi o fato do pertencimento ou não a um determinado grupo social, etnia ou certa faixa etária. Uma sociedade consumista, como a promovida pelo mercado, também não é uma sociedade em que surjam com facilidade com ideais de maior justiça social e de maior democratização das instituições sociais. O hiperindividualismo reinante nesses modelos competitivos propicia valorações diferentes das pessoas abastadas e comportamentos como “salve-se quem puder”. As pessoas não entendem as responsabilidades que tem em relação ao bem estar dos demais. Essa mesma lógica de mercado leva as grandes empresas multinacionais se beneficiar com a exploração do trabalho infantil, do trabalho escravo de muitas mulheres do Terceiro Mundo, da impunidade para contaminar ou devastar o meio ambiente, etc. (Santomé, 2003, p. 90. Grifos do autor).

Os mercados em sua lógica ao pensar apenas na lucratividade, enaltecem comportamentos individualistas e de competitividade sem valorizar a realidade de crianças que pertencem a grupos sociais e etnias diferentes. Os meios de comunicação são também veículos de propagandas que inculcam um desejo ao

consumo, e as crianças mais vulneráveis são alvo da lógica do mercado a qual não leva em conta as suas realidades. Uma lógica que permite abusos, até degradações humanas como a exploração do trabalho.

Frente a essa realidade, o MST como prática educativa mais abrangente, promove alternativas para desenvolver o senso crítico desde a infância, pois cria meios de comunicação específicos para o público infantil dos vários assentamentos e acampamentos e em suas escolas espalhadas pelo Brasil, possibilitando aos Sem Terrinha saber mais sobre história do MST, igualmente para participarem das publicações e trocarem informações uns como os outros. “As nossas crianças necessitam de valores que forme o seu caráter de um jeito diferente daquele que a televisão forma, daquele que as famílias capitalistas formam. As crianças precisam aprender a lutar e a ser firmes na luta.” (MST, 1993).

O Setor de Comunicação conta com publicações de livros, vídeos, jornal, revista e a página dos Sem Terrinha onde são divulgadas as contribuições das crianças, como cartas, poemas, desenhos, entrevistas entre outros, e temas que envolvem trabalho, educação, história, mística do Movimento, e também atividades lúdicas. Estes instrumentos de comunicação divulgam as ações do

Movimento e ao mesmo tempo documentam o processo de luta. Assim, podem informar sobre as mobilizações dos Sem Terrinha em Eventos, Encontros, Marchas e outras manifestações.

O Jornal

Um exemplo de veículo de comunicação que se mantém periodicamente no Movimento é o *Jornal Sem Terra*. Este instrumento é parte efetiva do projeto de comunicação e formação do MST, e existe a mais de trinta anos, discutindo temas proeminentes para os movimentos sociais e refletindo sobre a realidade social, econômica e política do país.

O *Jornal Sem Terra* é parte da trajetória de mobilizações e lutas pela Reforma Agrária e atua também como porta-voz do Movimento. Em 1986, ganhou o Prêmio Vladimir Herzog de Direitos Humanos, do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Estado de São Paulo. Há 31 anos, é publicado ininterruptamente. Em sua característica e vinculação à luta pela Reforma Agrária, pode-se afirmar que é o periódico de maior longevidade na história dos movimentos camponeses no Brasil. (Barros, 2013, p. 105-106).

O *Jornal Sem Terra* passou a vincular o encarte do *Jornal Sem Terrinha* a partir 2007 criando um espaço para noticiar a vivência dos Sem Terrinha de todo o país,

o qual é um veículo para informar, ensinar, entreter e aprender com diversão.

Na edição de julho de 2008 o *Jornal Sem Terrinha* redigiu o tema especial do Saci-Pererê e, no texto “Em busca das Nossas Raízes”, cita o escritor e sociólogo Monteiro Lobato como sonhador de um mundo com justiça social e alegria. Criou personagens infantis muito inteligentes e a até uma boneca de pano cheia de ideias convivendo no sítio do Pica-Pau Amarelo, cheio de fantasias e seres mágicos. Assim, no sítio crianças e adultos aprendem juntos, pois respeitam as ideias uns dos outros. Monteiro Lobato também estava preocupado com a valorização dos costumes e raízes do país, atentando-se para a formação da identidade brasileira, pois criticava quem insistia em copiar tudo que vinha de fora do país. Monteiro Lobato em seu contexto foi um exemplo de luta por suas raízes e valorização das ideias das crianças.

A respeito da Jornada dos Sem Terrinha na edição de setembro de 2010 é divulgada a chamada para um debate sobre as relações de poder para contribuir na formação político-organizativa das crianças nas reuniões, decidindo com elas sobre o Encontro Regional, Encontro Estadual e o que pode ser feito para ajudar e ter um encontro das escolas dos acampamentos, assentamentos e da região.

É sugerido discutir com as crianças os problemas e dificuldades envolvendo-as nas tarefas que possam contribuir diretamente no Encontro. O Jornal Sem Terrinha contribui significativamente na divulgação das mobilizações, dando sugestões para organização das crianças, anterior aos Encontros e depois na divulgação dos resultados.

Na publicação de outubro de 2010 o tema apresentado sobre os meios de comunicação chamou a atenção, pois inicia falando sobre a importância da conquista dos próprios meios de comunicação como o Jornal Sem Terrinha, o Jornal Sem Terra e as rádios nos assentamentos e acampamentos. A matéria explana sobre as linguagens e os meios de comunicação existentes em nossa sociedade. Questiona como são feitos e por quem, esclarecendo que hoje os grandes meios de comunicação são propriedades de poucas pessoas muito ricas, além de questionar se os donos das grandes redes de comunicação permitiriam a todos falarem o que pensam e sentem. Além disso, coloca a importância de aprenderem a respeito dos meios de comunicação e notarem que nem tudo que se vincula é verdade. A matéria, enfim, questiona se as crianças e adolescentes já pararam para pensar como a mídia retrata o Movimento, e este questionamento estimula um exercício de reflexão muito

importante, porque provavelmente as crianças e adolescentes já viram em alguma mídia comentários negativos sobre as ocupações e mobilizações dos Sem Terra e Sem Terrinha.

O Jornal Sem Terrinha construído pelo Movimento divulga os acontecimentos atuais e do passado, retrata a memória e o processo de luta, ensina sobre o Movimento e o mundo, fala do sonho de uma realidade nova, por isso, luta por um mundo mais solidário e sustentável. O jornal insere crianças e adolescentes no contexto informativo e cultural que valoriza a identidade Sem Terra. Há um diferencial em relação às publicações de massa com apelo comercial, pois não foi visto nenhum, pelo contrário, apresenta às crianças uma visão crítica do que é veiculado nas mídias em geral, além de ensinar práticas saudáveis como a produção de alimentos orgânicos, consumo sustentável, contato com a natureza, entre outros.

A Revista

O Movimento no ano de 2009 lançou a Revista Sem Terrinha, um canal de comunicação mensal do MST de todo o Brasil, visto que é um espaço para aprender sobre a vida dos Sem Terrinha e para divulgar atividades, produções e assuntos de interesse. A revista é elaborada

coletivamente pelos Setores de Educação, Comunicação e Cultura. Os desenhos são feitos por crianças Sem Terrinha de todo o Brasil, e na composição da Revista buscam revelar as histórias e a participação das crianças no Movimento.

Na edição número 5 a Revista traz a história das crianças que fizeram uma investigação sobre o Congresso muito interessante. Os Sem Terrinha em forma de brincadeira organizaram-se em reuniões para participar do Congresso, depois resolveram contar para os adultos o que tinham discutido e feito para o Congresso. Em uma reunião da coordenação pediram para se pronunciar, colocaram uma música e distribuíram um símbolo para cada um da coordenação. Cada símbolo era parte de um quebra cabeça e todos tinham que colocar sua peça para formar a figura da bandeira do MST. Os adultos ficaram encantados com a iniciativa. A bandeira constitui-se um símbolo do MST adotado em 1987 como uma representação mística importantíssima. Junto com o hino e outras simbologias a bandeira é parte do processo de construção de Identidade do Movimento.

Ainda na mesma revista na página 14 no texto “O significado dos símbolos” há uma menção aos componentes da bandeira: o vermelho é o vigor, a força, a energia e o sangue derramado pelos que morreram na

luta. O verde do mapa é a defesa da vida da natureza. O casal é a família unida na luta pela terra. As letras pretas representam a noite como abrigo para entrar nas fazendas, sem chamar a atenção dos inimigos, e o branco convidando para a convivência e o facão como instrumento de trabalho e luta.

A bandeira está presente nas ocupações e mobilizações do MST, representa um símbolo de força para os Sem Terra, por isso, ficaram emocionados com a criatividade e escolha dos Sem Terrinha. Além do mais, as crianças fizeram cartazes para dizer que tinham ouvido falar do Congresso e queriam participar, ainda tinham feito reuniões escondidos, mas mudaram os planos, achavam que não precisam mais ir ao Congresso, afinal quem fosse, levaria o que discutiram de coisas boas e ruins, o que desejariam mudar e o que desejariam preservar no Movimento. Os Sem Terrinha perguntaram para as pessoas mais velhas sobre como foram os outros Congressos e descobriram que o mais importante eram as reuniões, assim o Congresso só ia dar certo se o debate fosse feito nos assentamentos e acampamentos, porque só desta forma quem fosse ia representar as decisões do coletivo. Apesar do objetivo de o grupo das crianças ter mudado, a coordenação do assentamento discutiu a importância de levar o grupo e,

assim, se somaram outros grupos para participarem do VI Congresso Nacional do MST.

Nas revistas aparecem as histórias incluindo vivências dos Sem Terrinha nos assentamentos e acampamentos, ensinamentos sobre a organização dos Setores e das Instâncias de luta, a mística, sobre as escolas e a vida dos Sem Terrinha e suas famílias de uma maneira contextualizada e divertida para o público infantil. A revista é rica em conhecimento, imagens das crianças e desenhos, conseguindo transmitir perfeitamente o que o Movimento construiu nos últimos anos e o que ele representa.

A ênfase da luta dos Sem Terrinha é a luta pela escola, por melhorias na educação do campo, por uma educação voltada para realidade camponesa, pensada para desenvolver a criticidade e autonomia com base em princípios do Movimento. Os meios de comunicação criados para o público infantil do MST permitem a participação das crianças e adolescentes por meio das suas produções e corroboram na formação da identidade.

Também no site do MST foi criada a seção dos Sem Terrinha. A página é um espaço onde as crianças podem encontrar os debates do Movimento em uma linguagem acessível e conhecer sobre a realidade onde estão como sujeitos, mesmo

que ainda muito jovens, mas que estão inseridos e vivendo intensamente o processo histórico de luta do Movimento. Encontramos na página dos Sem Terrinha: cores alegres, desenhos infantis, cartas, histórias, jogos, músicas, também a possibilidade de acesso aos jornais e revistas. Na página há sugestões de leituras para os Sem Terrinha e Educadores e sugestões de outros sítios como: Portal Cultura e Infância, Palavras Cantadas, Grupo Encantar, Menino Maluquinho, entre outros.

A página no site é mais uma prática para integrar a criança ao Movimento e embora a conquista da página represente um ganho importante para o Movimento, ainda lutam para que todos os assentamentos tenham acesso à Internet. Este acesso insere-se na luta para conquista de escolas com estrutura adequada com Internet e demais recursos.

Devemos trabalhar num plano concreto para que se democratize a toda a população do continente o acesso a internet e a meios de comunicação (como televisão, rádio etc.) sob seu controle. Para que a população tenha acesso a informação verdadeira e para que as forças sociais e populares controlem os meios de comunicação de massa, evitando que sejam apenas instrumentos de lucro e de manipulação ideológica pelas classes dominantes. (MST, 2007, p. 104).

A exclusão social apresenta muitas configurações no mundo todo - na modernidade uma nova exclusão precisa ser vencida - a exclusão digital, por isso, o MST entende a importância das forças sociais e populares controlar os meios de comunicação de massa para a garantia de acesso a informações relevantes e verdadeiras.

Mobilização

O MST afirma que procura estimular a criatividade de suas educandas e educandos para expressarem-se a partir da realidade de luta do povo. Criam meios para os Sem Terrinha mostrarem como pensam e se sentem nas mobilizações culturais que existem desde o primeiro Concurso Nacional de Literatura e Artes Plásticas, realizado em 1998 pelo Setor de Educação. Todas as edições dos Concursos tiveram temáticas sobre o momento debatido e vivenciado no MST e no país. O 1º Concurso Nacional aconteceu em 1998, realizou-se com o tema “O Brasil que queremos”. Os participantes puderam expressar, por meio da redação e do desenho, suas compreensões frente à realidade do país.

Desta maneira, as mobilizações dos Sem Terrinha estão presentes nos Encontros, Concursos Nacionais, acampamentos-escola, participação em

feiras de ciências, olimpíadas, festivais e trazem a identidade das crianças Sem Terrinha; entretanto, esse processo encontra desafios para sua realização, como, por exemplo, o encontro dos Sem Terrinha caracterizado pela mobilização que vem acontecendo com muitos militantes, além de trabalho intenso de preparação de material durante todo o ano letivo e, principalmente, nos dias que acontecem o Encontro. “Cada tipo de mobilização exige um processo diferente de preparação e nenhuma delas pode ser realizada sem uma preparação anterior intensiva, pois as crianças não podem participar sem saber o que está acontecendo, porque isso não é educativo.” (MST, 1999, p. 40).

O trabalho educativo e pedagógico realizado com os Sem Terrinha após as mobilizações é uma tarefa que o MST acredita ser imprescindível para dar continuidade ao processo até a próxima mobilização. A organização dos Sem Terrinha nas mobilizações, como já mencionado, pode envolver a escola, mas tem sido feita, na maioria das vezes, nos assentamentos e acampamentos ou, ainda, nos grupos que reúnem as famílias. “Cada atividade exige um trabalho posterior seja significativo, educativo, é preciso que haja muita seriedade na observação e acompanhamento de cada criança que

participa da mobilização. Geralmente há aquelas que se estacam, que se descobrem, que se metem e participam ativamente.” (MST, 1999, p. 40).

Para os encontros das crianças e adolescentes Sem Terrinha são definidos objetivos gerais para as atividades desenvolvidas, visto que as crianças escolhem representantes para participarem das reuniões de preparação dos eventos. “Preparar atividades culturais a serem apresentadas no encontro; providenciar seus pertences pessoais para levar ao encontro; escolherem seus representantes para participarem das reuniões de preparação, juntamente com os professores e pais; preparar a mística, ensaiar os cantos e ensaios.” (MST, 1999, p. 45).

Desde 1994, geralmente no mês de outubro, e corresponde à Semana da Criança. Esta atividade faz parte do processo de organização das crianças dos acampamentos e assentamentos do MST e é realizada nos estados em que o MST está organizado tendo uma abrangência regional ou estadual, dependendo das condições de cada Estado. A duração, em média, é de 3 a 4 dias. O número das crianças participantes no encontro também varia conforme o estado: há casos contabilizados de 150 ou, até mesmo, 700 crianças. O Estado do Pernambuco tem a experiência de ter realizado encontros com a participação de duas mil crianças. Em alguns Estados, os encontros têm caráter mais reivindicatório; em outros, de estudo, lazer e troca de experiências; em alguns, juntam-se o caráter da reivindicação ao estudo e lazer. Geralmente, o centro da

reivindicação é a luta por escolas adequadas nos assentamentos e acampamentos. No Estado de São Paulo, ocorreram três encontros: o 1^a Encontro Estadual Infância Juvenil, nos dias 12, 13 e 14 de outubro de 1996, com 700 crianças. Foi neste encontro, na fase preparatória, que as crianças sem terra começaram a se identificar como Sem Terrinha, ou seja, começaram a assumir a identidade própria das crianças Sem Terra. (Rosseto, 2009, p. 33-34).

No mês de outubro no dia das crianças os Sem Terrinha despontam com suas manifestações atribuindo um significado maior a esta data quando participam da Jornada do MST. A escola de acampamento e assentamento pode envolver-se no processo de organização das mobilizações dos Sem Terrinha. Fazer um trabalho anterior abordando as temáticas para a mobilização e contribuir durante o momento da mobilização e posteriormente com um trabalho dando continuidade as aprendizagens de organização política vivida por meio das ações nas mobilizações. Para tanto, faz-se necessário um esforço da equipe e envolvimento do Movimento com a escola para que aconteça a participação dos alunos em eventos a partir da organização feita na escola.

Considerações finais

Este estudo salientou uma educação com sentido para os sujeitos, derivando em aprendizagem para a vida, porquanto

apontou uma educação não restrita aos muros da escola. Todavia, colocou que o ensino sistematizado deva alcançar do mesmo modo os que mais precisam, por isso, a reflexão em diferenciar a prática pedagógica, em equacionar *uma nova concepção-uma nova didática*, quando a nossa cabeça estiver se libertando de preconceitos, individualismo e receios inculcados desde a nossa formação, ao mesmo tempo, ousarmos novas práticas, na educação infantil até a faculdade, em um trabalho conjunto.

O estudo referiu às ações do MST como práticas educativas mais abrangentes que interliga a vida do campo e educação, e põe a escola na realidade de luta pela terra, pelo trabalho, enfim, pela dignidade humana. Os princípios pedagógicos foram elucidados para retratar a concepção de educação do MST, para escolas e cursos de formação, a exemplo os princípios - *vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, auto-organização*, entre outros, foram notados nas práticas educativas mais abrangentes ao criarem para crianças e adolescentes meios de se mobilizarem. Os próprios veículos de comunicação (revista, jornal, site, etc.) com potencial de educar criticamente o olhar, pois contam a história do povo lutador, valorizam suas raízes,

visto que essas práticas tem um caráter de formação política e humana para a vida.

Finalmente, a própria vivência culminando com a realização deste estudo gerou a reflexão de que na ação, ao ousar novas práticas nossa cabeça começa a mudar, então passamos a diferenciar as práticas para mediar um ensino com sentido aos que mais precisam. Assim, somente a prática diferente permite mudarmos a forma de pensar. Não é tarefa fácil, pois é uma luta constante com a cabeça velha, mas a ação nova tem potencial para extinguir a velha.

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade. (Pistrak, 2000, p. 42.43).

A partir da constatação de que as crianças e adolescentes são capazes de se organizarem e terem suas opiniões, fica claro que buscam sentido no que realizam, já que não são inseridas futuramente na

sociedade, mas fazem parte dela no presente. Muitas vezes não possuem a criticidade para analisar as mazelas sociais, mas sofrem suas consequências. Para tanto, é necessário refletirmos em 'práticas educativas' na escola e na vida, centradas no autoritarismo e na indiferença ao sujeito, desafio que com certeza necessita de mobilização. Nesse sentido, o MST contribui, pois visa ações para a conquista da terra, do direito ao trabalho e qualidade de vida no campo, essa dignificação da vida rural é defendida na luta por uma educação mais abrangente, por isso, princípios e práticas diferenciadas que gerem transformações, valorizando tanto o trabalho na terra (braçal) como os estudos (intelectual).

Referências

Barros, M. R. de S. (2013). *Os Sem terra: uma história da luta social no Brasil (1981-2012)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.

MST. (1996). *Princípios da educação no MST. Caderno de Educação*, (8).

MST. (1999). *Crianças em Movimento: As Mobilizações Infantis no MST. Coleção Fazendo Escola* (2). São Paulo.

MST. (2007). Cartilha "Textos para estudo e debate". *5º Congresso Nacional do MST Reforma Agrária: Por Justiça Social e Soberania Popular*.

MST. (2011). *Educação da Infância Sem Terra. Orientação para o trabalho de base*. In *Caderno a infância*. (1). São Paulo.

Neto, B. A. (2009). *A educação rural no contexto das lutas do MST*. Campinas, SP: Autores Associados.

Pistrak, M. (2000). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Rosseto, E. R. A. (2009). *Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação de crianças sem terra no MST*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Santomé, J. T. (2003). *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Recebido em: 10/07/2016

Aprovado em: 08/09/2016

Publicado em: 19/04/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Mata, L. K. L. (2017). Notas sobre práticas educativas diferenciadas no MST: os princípios pedagógicos revelados a partir de algumas metodologias empregadas na educação do movimento. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 68-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2017v2n1p68>

ABNT:

MATA, L. K. L. Notas sobre práticas educativas diferenciadas no MST: os princípios pedagógicos revelados a partir de algumas metodologias empregadas na educação do movimento. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 68-85, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2017v2n1p68>

O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo

Ramofly Bicalho Santos¹, David Richard²

¹Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. BR-465, Km 7, Seropédica, Rio de Janeiro - RJ. Brasil. ramofly@gmail.com

²Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

RESUMO: O artigo em questão é fruto das pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Educação Tutorial – PET Educação do Campo e Movimentos Sociais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Ele aborda o protagonismo do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, em relação à agricultura familiar e educação do campo. Nosso objetivo principal é conhecermos o plano camponês, uma das principais “armas” do MPA. Ele representa um contraponto à incapacidade estatal na criação de leis que apoiem os pequenos agricultores. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando as seguintes fontes de investigação: legislações, portarias, decretos e referenciais sobre educação do campo no Brasil. Utilizamos ainda os dados do censo agropecuário de 2006, ressaltando o valor da agricultura familiar na mesa do brasileiro. Nesse contexto, verificamos que o processo de ensino e aprendizagem pode dialogar com a realidade concreta dos sujeitos, individuais e coletivos, articulados com a luta pela terra. Concluimos que a produção coletiva do saber em parceria com educandos(as), educadores(as), comunidades e os movimentos sociais de luta pela terra, pode dialogar com histórias, memórias, identidades, desejos, valores e reconhecimento, fortalecendo o debate em torno da educação do campo, na sua estreita relação com movimentos sociais, escolas do campo e universidades públicas.

Palavras-chave: Educação do Campo, Movimentos Sociais, Movimento dos Pequenos Agricultores, Agricultura familiar.

The movement of small farmers in the interface between family farming and rural education

ABSTRACT. The article in question is the result of research carried out by the Tutorial Education Program - PET Rural Education and Social Movements in UFRRJ - Rural Federal University of Rio de Janeiro. It addresses the role of the MPA - Movement of Small Farmers, the interface between family farming and rural education. We work with the peasant plan, one of the main weapons of the MPA. It is a counterpoint to the state's incapacity to create laws to support small farmers. We developed a bibliographical and documentary research, using the following research sources: laws, ordinances, decrees and references on the field of education in Brazil. We also use the agricultural census data 2006, stressing the importance of family farming in the Brazilian table. In this context, we find that the process of teaching and learning must dialogue with the concrete reality of the subjects, individual and collective, linked to the struggle for land. We conclude that the collective production of knowledge in partnership with students / as, educators / as, communities and social movements struggling for land, can dialogue with stories, memories, identities, desires, values and recognition, strengthening the debate around education of the field for its close relationship with social movements, field schools and public universities.

Keywords: Rural Education, Social Movements, Movement of Small Farmers, Family Farming.

El movimiento de los pequeños agricultores en la interfaz entre la agricultura familiar y la educación rural

RESUMEN. El artículo en cuestión es el resultado de la investigación llevada a cabo por el Programa de Tutoría Educación - Educación campo PET y los movimientos sociales en UFRRJ - Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Se examina la función del MPA – Movimiento de Agricultores Pequeños, la interfaz entre la agricultura familiar y la educación rural. Trabajamos con el plan de campesino, una de las principales armas de la AMP. Es un contrapunto a la incapacidad del Estado para crear leyes para apoyar a los pequeños agricultores. Hemos desarrollado una investigación bibliográfica y documental, utilizando las siguientes fuentes de investigación: las leyes, ordenanzas, decretos y referencias en el campo de la educación en Brasil. También utilizamos los datos del censo agrícola de 2006, haciendo hincapié en la importancia de la agricultura familiar en la tabla brasileña. En este contexto, nos encontramos con que el proceso de enseñanza y aprendizaje del diálogo mosto con la realidad concreta de los sujetos, individuales y colectivas, vinculada a la lucha por la tierra. Llegamos a la conclusión de que la producción colectiva de conocimiento en colaboración con los alumnos / as, educadores / as, las comunidades y los movimientos sociales que luchan por la tierra, puede dialogar con historias, memorias, identidades, deseos, valores y el reconocimiento, el fortalecimiento del debate en torno a la educación del campo por su estrecha relación con los movimientos sociales, escuelas de campo y las universidades públicas.

Palabras clave: Educación Rural, Los Movimientos Sociales, Movimiento de los Pequeños Agricultores, La Agricultura Familiar.

Introdução

A questão agrária brasileira nos remete ao início da colonização portuguesa, quando foram demarcadas e distribuídas as sesmarias para a nobreza de Bragança (Stédile, 1997, p. 9). Essa distribuição de terras negligenciava a existência de habitantes nativos na então colônia portuguesa. Ao longo de todo regime colonial, a sustentação econômica da principal colônia portuguesa foi fundamentada na grande propriedade, monocultura e trabalho escravizado (Alencastro, 2000, p. 353). Mesmo após a instauração da República em 1889, os grandes proprietários de terras continuaram dando as cartas políticas e econômicas no Brasil. Tanto na República, quanto no regime colonial, houve movimentos de resistências pela democratização do acesso à terra. Durante toda primeira metade do século XX no Brasil várias vezes lutaram abertamente em favor da reforma agrária, conquistando espaços na política e obtendo algumas vitórias (Stédile, 1997, p. 11). No entanto, com o Golpe Civil Militar em 1964, as questões fundiárias foram totalmente amordaçadas. Para (Stédile, 1997, p. 16):

Os vinte anos de regime militar no Brasil representaram um amordaçamento da questão agrária ... o modelo adotado pelos governos desse período foi muito claro;

estimular o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, baseando-se na grande propriedade latifundiária e atrelando-se aos interesses do capital estrangeiro, vinculado com um processo de industrialização acelerada na cidade, também baseado nos investimentos de empresas multinacionais.

O revigoramento do capitalismo agrário no regime militar perdura até hoje. O Estado brasileiro, além de não promover uma ampla reforma agrária, não investe adequadamente na agricultura familiar. Percebe-se que a prioridade das políticas públicas é investir e fomentar a grande propriedade, valorizando o agronegócio. Os movimentos sociais do campo, em especial, o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA são fundamentais na consolidação das lutas e reivindicações junto ao poder público, valorizando a educação do campo, a agricultura familiar, orgânica, agroecológica e as questões agrárias, como um todo.

Nessa conjuntura, é importante conhecermos os desafios das políticas públicas em educação do campo e as tensões estabelecidas entre movimentos sociais camponeses e Estado. O embate entre estas duas categorias resultou em experiências históricas e na contribuição dos sujeitos de direitos, individuais e coletivos, do campo, direcionarem outras formas de lutas. Nos últimos anos foram identificadas muitas práticas educativas,

em todas as regiões do país, originadas no interior das organizações e movimentos sociais do campo. Com o objetivo de garantir a educação básica nas comunidades rurais e a formação de quadros dirigentes, muitas dessas ações, ainda que isoladas, obtiveram resultados concretos, fortalecendo as escolas do campo, os agricultores familiares, seus movimentos sociais e organizações. Pressionado pelos sujeitos camponeses, coube ao estado reconhecer estas experiências e desenvolver políticas públicas específicas para o campo, de modo que as referidas práticas educativas foram ampliadas e reconhecidas pela sociedade. Neste cenário, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONACAMPO), foram fundamentais para promover melhorias na vida do coletivo rural, em especial, sua contribuição na formação de professores para o campo e a relevância de tais políticas públicas no século XXI. (Molina, 2003, Molina & Jesus, 2010).

Importante ressaltar neste debate, a contribuição do Programa de Educação Tutorial – PETⁱ Educação do Campo e Movimentos Sociais no Estado do Rio de

Janeiro, vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Campus Seropédica, desenvolve inúmeras ações socioambientais, agroecológicas, políticas e culturais referentes à História da Educação do Campo e sua estreita relação com os movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Comissão Pastoral da Terra. Nossa proposta interdisciplinar envolve estudantes das Licenciaturas da Universidade, prioritariamente, da Licenciatura em Educação do Campo - LEC, oriundos de diversos movimentos sociais do campo e da cidade. Nosso PET, em articulação com a Licenciatura em Educação do Campo, aproxima a produção acadêmica dos anseios comunitários, por meio de debates, minicursos e eventos artístico-culturais com os sujeitos, individuais e coletivos, do campo, contemplando a formação continuada de educadores e educandos. Desenvolvemos atividades de ensino, pesquisa e extensão, refletindo sobre as desigualdades, contradições e possibilidades das escolas do campo, as demandas de educadores, educandos e demais atores articulados às questões do campo e da pedagogia da alternância.

O processo de institucionalização da educação do campo é uma realidade em diversas Universidades Federais Brasileira.

Na UFRRJ, o PET Educação do Campo e Movimentos Sociais vem contribuindo no fortalecimento desse debate. Os fóruns, seminários e encontros que se aceleraram entre os anos de 1997 a 2016, a partir das demandas crescentes nas áreas de reforma agrária no Estado do Rio de Janeiro e de escolarização dos trabalhadores rurais na agricultura familiar, orgânica e agroecológica, também foram essenciais. Nessa conjuntura, defendemos, políticas públicas em educação do campo, voltadas para o desenvolvimento econômico dos assentamentos da reforma agrária, além da valorização intelectual e cultural dos trabalhadores rurais, seus filhos e movimentos sociais, materializada na democratização e acesso à escolarização de ensino médio e superior, além do respeito às diversidades culturais, étnicas e territoriais.

Estratégias metodológicas do PET no trabalho com os pequenos agricultores

Por mais que este artigo se detenha em analisar referências bibliográficas e documentais, faz-se necessário, apresentar ao leitor, que o PET Educação do Campo e Movimentos Sociais, se fundamenta numa metodologia formulada a partir das demandas advindas dos seminários, fóruns e encontros sobre educação do campo, juventude rural, movimentos sociais,

agricultura familiar, agroecológica e orgânica presente nas atividades organizadas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nesse sentido, este artigo é fruto dos trabalhos desenvolvidos pelo PET. Nesta investigação utilizamos a pesquisa qualitativa, considerando o universo das crenças, valores, atitudes, motivações e histórias dos sujeitos individuais e coletivos. Ela permitiu uma inserção social mais profunda na realidade, explorando a diversidade de materiais bibliográficos vinculados aos movimentos sociais do campo no Estado do Rio de Janeiro, em especial, o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, além de legislações, decretos e portarias que tratam da educação do campo no Brasil, na sua estreita relação com as políticas públicas, formação docente, projeto político pedagógico, desenvolvimento socioeconômico, agricultura familiar, orgânica e agroecológica. Nas atividades de ensino e extensão conhecemos melhor os movimentos sociais estudados, tendo acesso a importantes documentos oficiais e interagindo com os grupos de pesquisa vinculados ao PET Educação do Campo e Movimentos Sociais no Estado do Rio de Janeiro, vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Campus Seropédica. Nessa conjuntura, exploramos

um universo de significações, conhecimentos, identidades, memórias, experiências, atitudes e diversidade de crenças. Com tal metodologia aprofundamos a compreensão da realidade, respeitando as experiências pessoais, sociais e comunitárias dos indivíduos, seus coletivos e vivências familiares, a partir dos documentos e materiais bibliográficos consultados.

Focalizamos as relações entre as histórias de vida das pessoas, no envolvimento com as lutas organizadas pelos movimentos sociais do campo, contribuindo para formação de novos sujeitos sociais, numa perspectiva popular e histórica. Acreditamos nessa dimensão educativa e no fazer pedagógico que tais sujeitos realizam através da organização coletiva e no fortalecimento de projetos políticos pedagógicos emancipadores. Reitero a realização de um amplo levantamento de materiais bibliográficos e leituras interpretativas dos documentos que norteiam a educação do campo nos movimentos sociais. Importante ressaltar que a observação e a participação indireta foi uma das técnicas utilizadas, em especial, por se tratar de pesquisas na área de ciências humanas e sociais. Embora seja uma técnica relativamente espontânea, a observação exige intensa participação dos sujeitos da pesquisa.

A metodologia utilizada no PET Educação do Campo e Movimentos Sociais está articulada às oficinas pedagógicas realizadas nos anos de 2015 e 2016, com as escolas do campo na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Ela contribui para o reforço escolar, melhoria dos índices de escolarização nas escolas do campo e qualidade da educação pública na vida das populações camponesas, fortalecendo laços de interação com movimentos sociais, secretarias estaduais e municipais de educação. Em termos operacionais, dialogamos com a diversidade dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo, desenvolvendo atividades de ensino, extensão e pesquisas em história da educação do campo, agricultura familiar e agroecológica, educação popular, pedagogia da alternância, movimentos sociais e formação do educador nas licenciaturas em educação do campo. Realizamos debates teórico-metodológicos sobre educação do campo e temas correlatos, revisão bibliográfica, trabalhos de campo, mapeamento de ações conjuntas, troca de experiências, rodas de conversas, participação em congressos, projetos de extensão universitária, minicursos, palestras e outras atividades de ensino que colaborem para formação dos sujeitos, por meio da atuação crítica e coletiva. As atividades desenvolvidas pelo

PET Educação do Campo e Movimentos Sociais contribuíram para aprofundarmos a interface entre Movimento dos Pequenos Agricultores, agricultura familiar e educação do campo.

Essas estratégias metodológicas aproximam universidade e comunidade, aliadas ao compromisso de valorização das identidades, memórias e histórias de vida dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Buscamos compreender a dinâmica da realidade local de atuação do MPA, suas questões políticas, socioambientais e de infraestrutura, considerando a indissociabilidade prática entre ensino, pesquisa e extensão. Entendemos que a metodologia adotada nesta pesquisa, contribuiu na divulgação das seguintes políticas públicas específicas de educação do campo: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), ambos vinculados ao Ministério da Educação. Defendemos a estreita relação entre tais políticas públicas de educação do campo com o Movimento dos Pequenos Agricultores, a agricultura familiar, orgânica e agroecológica.

O Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA

Hoje, muito mais organizado do que no início de sua estruturação, o MPA é, além de tudo, um movimento de caráter nacional e popular, constituído por grupos de famílias camponesas. Sua finalidade central é a produção de alimentos saudáveis para toda população brasileira. Dentro das disputas agrárias que perduram até hoje, encontramos o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA. Ele surge após a crise do movimento sindical rural com o objetivo principal de buscar soluções para melhoria da qualidade de vida dos pequenos agricultores e da agricultura familiar brasileira. Essa crise se agravou no extenso período de seca que atingiu o Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1996. Por conta das dificuldades vivenciadas pela seca e o caos sindical, os agricultores protestavam, exigindo mais apoio do governo (Picolotto, 2008, p. 6). A partir dessas reivindicações, os agricultores familiares constroem as principais características do MPA. Segundo (Görge, 2012, p. 494): “O MPA é um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massa, autônomos, de luta permanente, na sua base estão grupos de família organizados”. Esse movimento tem como objetivo produzir comida saudável para o consumo dos brasileiros do campo e da

cidade, além de resgatar a identidade e cultura camponesa, respeitando as diversidades regionais (Candoná, 2004, p. 204).

A crise que desencadeou o surgimento do MPA foi originada pela seca que afetou as plantações entre os anos de 1995 e 1996 no Rio Grande do Sul. Essa estiagem aliada à grave situação existente entre os pequenos agricultores que não contavam com políticas de subsídios propiciou um racha entre os sindicalistas da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul (Fetag-RS) que optavam pela via do acordo, sem pressão, e os que decidiram acampar às margens das rodovias reivindicando melhorias na situação do pequeno agricultor. Segundo (Görgen, 2012, p. 494):

A articulação da mobilização dos atingidos pela seca levou de roldão muitos dirigentes sindicais que estavam “em cima do muro”. Houve uma ruptura política entre os que optaram pela via do acordo, sem pressão, e os que foram acampar às margens das rodovias. Aquilo foi um divisor de águas. Na verdade, a mobilização da seca provocou uma avaliação profunda sobre o modo da atual organização sindical e sobre o método de organização das lutas políticas.

Cinco foram os acampamentos da seca que se organizaram nos meses de janeiro e fevereiro de 1996 no Rio Grande

do Sul, reunindo mais de 25 mil pequenos agricultores. Ali germinou a semente do MPA, que nasceu da pressão da base organizada e da luta dos agricultores para resistir na roça. Nasceu também para lutar pela mudança da política agrícola, por crédito subsidiado, seguro agrícola e construção de um novo modelo para agricultura brasileira. (Görgen, 2012, p. 494-495).

O MPA está organizado em 17 estados e se articula com diversos movimentos sociais e organizações que compõem a Via Campesina Brasil: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Movimento de Mulheres Camponesas - MMC, Pastoral da Juventude Rural - PJR, Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil - FEAB, Articulação dos Povos e Organizações Indígenas, pescadores artesanais, pastorais sociais - APOINMI, Rede de Educação Cidadã, Universidades - RECID, Articulação popular pela revitalização do Rio São Francisco e outros grupos populares. (MPA, 2016). Uma das principais ações do MPA é criar um campesinato independente, que enfrente os males oriundos do capital. Nesse sentido, o MPA criou um programa que une, de forma equilibrada, geração de energia, produção de alimentos e preservação do meio ambiente. Esse projeto está inserido

no interior do Plano Camponês, chamado de alimento / meio ambiente / energia - ALIMERGIA. Seu principal objetivo é contribuir para que o pequeno agricultor familiar alcance, simultaneamente, a autossuficiência alimentar e energética. (Camacho, 2013, p. 77).

Limites e possibilidades da agricultura familiar

Importante registrar que durante a 66ª Sessão da Assembleia Geral da ONU foi declarado que 2014 seria o Ano Internacional da Agricultura Familiar. (ONU, 2014). Isso mostra o quanto é necessário a luta do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, em busca de apoio para a agricultura familiar. O estabelecimento do Ano da Agricultura Familiar representa um momento importante de reflexão sobre os modelos de desenvolvimento adequados à promoção da segurança alimentar. Além disso, tem como objetivo recolocar a agricultura familiar no centro das políticas públicas, sociais, econômicas, agrícolas e ambientais dos países membrosⁱⁱ.

A grandeza da temática agricultura familiar é visibilizada quando nos deparamos com as estimativas da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura - FAO: 2,5 bilhões de pessoas no mundo dependem

diretamente do setor de agricultura e alimentos e 1,5 bilhão vivem e trabalham em cultivos familiares. Segundo a FAO, esses agricultores familiares estão mais concentrados na Ásia e África. As pequenas propriedades rurais nos países em desenvolvimento podem chegar a 500 milhões. A criação do Ano Internacional da Agricultura Familiar fortalece as lutas travadas pelo MPA e mostra que os agricultores familiares têm um papel fundamental na manutenção da segurança alimentar, no crescimento econômico, na redução da pobreza, diminuição das desigualdades e na gestão sustentável dos recursos naturais em todo o mundo.

Segundo o último censo agropecuário realizado em 2006 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a agricultura familiar é responsável pela produção dos alimentos que vão para mesa dos brasileiros, sendo, aproximadamente, 88% da produção de mandioca, 68% da produção de feijão, 47% do milho, 38% do café, 35% do arroz e 21% do trigo. (França, Grossi & Marques, 2009, p. 27). Na pecuária, 58% do leite, 59% do plantel de suínos, 50% das aves e 30% dos bovinos. (IBGE, 2006). Analisando os dados do censo agropecuário de 2006, compreendemos que a agricultura familiar é responsável por 38% do valor bruto da produção

agropecuária, mesmo ocupando pouco mais de 24% da área total dos estabelecimentos rurais. A agricultura familiar também exerce uma importante fonte de ocupação da força de trabalho. Ela abrange 74% dos trabalhadores rurais. A agricultura familiar camponesa gera um valor bruto da produção por área total de R\$ 677,00 reais por hectare, 89% superior ao gerado pela agricultura patronal, de R\$ 358,00 por hectare. A agricultura familiar no Brasil exerce um importante papel como principal fonte de abastecimento do mercado interno. No entanto, os agricultores familiares ainda carecem de políticas públicas eficazes. Os programas de governo, em sua grande maioria, ainda privilegiam os latifundiários, com produção voltada para o mercado externo.

Esses dados do IBGE nos mostram que o título de atrasado, atribuído ao *campesinato não tem validade e reflete a encarnação de uma força ideológica para a desmobilização do pensamento social sobre os pequenos agricultores*. Movimentos sociais como o MPA apontam para a necessidade de um novo modelo agrícola que tenha como prioridade a soberania alimentar pautada na agricultura familiar, pois como vimos, mesmo sendo submetida às condições de opressão e pouca terra, ausência de incentivo, crédito reduzido, “consegue-se produzir em

quantidade suficiente para alimentar a população, ao mesmo tempo denuncia-se a finalidade pautada no lucro da produção capitalista do agronegócio, que através de produtividade não resolverá o problema da fome e pobreza no campo”. (Santos, 2016. p. 17).

Um exemplo dessa desigualdade de investimentos por parte do governo é o Plano Safra 2015/2016. Foram destinados R\$ 187,7 bilhões à agricultura empresarial e apenas R\$ 28,9 bilhões para os produtores familiaresⁱⁱⁱ. Esse quadro desigual justifica a luta do Movimento dos Pequenos Agricultores que, para diminuir tal desigualdade, criou o Plano Camponês, elaborado a partir de muitos debates e estudos sobre a realidade do campesinato brasileiro. (MPA, 2016). Esse Plano, além de afirmar o campesinato como sujeito político, expõem um conjunto de ações econômicas, políticas e culturais que traduzem, concretamente, os objetivos do MPA, dentre eles: produção de comida saudável e qualidade de vida no campo. O Plano Camponês se contrapõem diretamente ao latifúndio, às multinacionais e seu capital financeiro, idealizados pelo agronegócio. (Leite & Medeiros, 2012, p. 83).

Os fundamentos básicos do plano camponês

Em resposta à inexistência de políticas públicas de maior alcance e em função da necessidade de enfrentamento ao agronegócio exportador e opressor do pequeno agricultor, o MPA vem trabalhando na identificação das principais características do campesinato brasileiro, formulando inúmeras bandeiras de lutas. A intenção é consolidar projetos estratégicos para o campesinato em âmbito nacional. Tal projeto é sintetizado pelo MPA sob a configuração do plano camponês. Seu objetivo é afirmar o campesinato como sujeito político e, para tanto, traz consigo um conjunto de ações econômicas, políticas e culturais que traduzem, concretamente, os objetivos do movimento. (Silva, 2014, p. 32).

O plano camponês consiste na interligação dos sistemas camponeses de produção e as agroindústrias. Tais sistemas vão desde a produção de sementes, oleaginosas, leite, alimentos em geral, adubação verde e orgânica, até os sistemas agroflorestais, além do processamento e comercialização dos derivados do leite, mel, café, óleos, erva mate, cana, entre outros. A intenção do plano camponês é oferecer condições para uma produção saudável e limpa, criando “meios de comercialização direta com o consumidor, garantindo preço justo para quem vende e compra”. (MPA, 2016).

O plano camponês defende a valorização da educação básica, o ensino superior e a educação popular, considerando o cotidiano de educadores e educandos, a interação com o campo, os camponeses/as e seus movimentos sociais. Sugere que as escolas do campo tratem os conteúdos curriculares de acordo com o ambiente local, as histórias de vida, memórias e identidades das comunidades. A universidade deve trazer para o debate a realidade camponesa. Ela tem a obrigação de estar “acessível aos trabalhadores do campo, e pensar um conhecimento que esteja voltado para a agricultura camponesa, e não para o agronegócio, como acontece atualmente”. (MPA, 2016). Essa articulação pode contribuir com a produção crítica e emancipadora do conhecimento, fortalecendo os debates acerca da educação do campo nas reuniões, seminários, congressos e oficinas. (Silva, 2009, p. 61).

Outra questão tratada no plano camponês é a qualidade de vida das famílias que residem no campo. Para viver com qualidade é extremamente necessário o acesso à moradia, esporte, cultura, lazer, escolas do campo e saúde popular. A residência do camponês não pode ser apenas um abrigo. Nesse espaço, os agricultores familiares cultivam seu pomar, apreciam as flores do jardim, preservam o

meio ambiente, vivem em família e comunidade. Ter uma boa moradia é de grande importância para os sujeitos do campo. Tal plano enfatiza, inclusive, a importância da destinação de espaços para práticas esportivas, tais como: campos de futebol, quadras de vôlei, entre outros. (Silva, 2014, p. 32).

O esporte é uma importante atividade de interação, mas que não substitui as festas, bailes, torneios e encontros das famílias camponesas. Todas essas coisas, aliadas a uma agenda cultural com teatro, música, atividades de partilha, mutirões, vão garantir a qualidade de vida camponesa pela qual o MPA tanto luta. (MPA, 2016).

O plano camponês fortalece o convívio em comunidade e deixa clara a necessidade de valorização do trabalho coletivo, construindo laços unificados com os sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Nesse sentido, é importante garantir estruturas comunitárias mínimas, com espaços coletivos que podem ser utilizados pelas famílias da comunidade, incentivando trabalhos coletivos com mutirões. Essas são ações que envolvem cooperação, solidariedade e ajudam no fortalecimento da comunidade. (Silva & Schneider, 2014, p. 55). Reiteramos que as escolas do campo podem se tornar espaços importantíssimos para vivência comunitária.

Observamos que a proposta do Plano Camponês para a educação contempla desde a pré-escola até a educação universitária, garantindo escolas nas comunidades e conteúdos que se fundamentem na realidade de cada região. O Plano Camponês entende que as escolas do campo não terminam em si mesmas, elas se constituem em espaços de articulação e sistematização do conhecimento da comunidade, capaz de problematizar e criar instrumentos que resolvam suas necessidades. (COORDENAÇÃO NACIONAL, 2014, p. 94).

O MPA, por meio do plano camponês, defende a soberania alimentar, energética, genética e hídrica. A soberania alimentar está vinculada à cultura e à condição de vida dos sujeitos camponeses. Para se alcançar tal soberania, é preciso produzir uma grande variedade de alimentos. No entanto, não basta apenas produzir de qualquer maneira. A produção deve ser limpa, sem veneno e preocupada com o equilíbrio ambiental. (MPA, 2016). O plano defende a necessidade de diversificação da matriz energética. Existe uma grande variedade de fontes energéticas pouco exploradas, causando pouquíssimos danos ao meio ambiente: ventos, biomassa, sol e biogás. (Silva, 2014, p. 32). A soberania genética é uma

temática extremamente pertinente para o pequeno produtor rural. O plano camponês enfatiza que os pequenos agricultores não podem ficar reféns das sementes transgênicas, controladas por laboratórios de grande porte. Nessa conjuntura, metas são traçadas para consolidar técnicas de recuperação, armazenagem e melhoramento das sementes dos camponeses. (Silva & Schneider, 2014, p. 40). Valorização da semente crioula, patrimônio da humanidade.

A água é outra questão de extrema importância para quem vive da agricultura familiar, orgânica e agroecológica. Segundo o plano camponês, a garantia da soberania hídrica pelo pequeno produtor está relacionada com a recuperação das nascentes, o desenvolvimento de pequenos sistemas de irrigação, execução de técnicas de coleta e armazenagem da água. (Silva, 2009, p. 57). O plano camponês foi elaborado como resposta às elites e aos programas governamentais que submetem o camponês a condições degradantes. Para o MPA, o plano é referência na construção de uma nova sociedade. Ele representa um projeto político que, ao mesmo tempo, denuncia os efeitos do agronegócio na agricultura e investe numa sólida proposta política, construída coletivamente. (Silva, 2014, p. 33).

Políticas públicas em educação do campo

Neste campo de análise, privilegamos as relações entre o Movimento dos Pequenos Agricultores, educação do campo e agricultura familiar, considerando as seguintes políticas públicas^{iv}: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Focalizamos as relações entre as histórias de vida de educadores(as) e educandos(as), no envolvimento com as lutas organizadas pelos movimentos sociais do campo, contribuindo para formação de novos sujeitos sociais, numa perspectiva popular e histórica. Acreditamos nessa dimensão educativa e no fazer pedagógico que educadores(as) das escolas do campo realizam através da organização coletiva e no fortalecimento de projetos políticos pedagógicos emancipadores. (Freire, 1975, 1997).

Neste tópico, muito rapidamente, mostramos a relevância dos princípios desenvolvidos pelos movimentos sociais no que toca à luta por uma educação do campo. Suas bandeiras, projetos, perspectivas e utopias. A formação política

dos agricultores familiares e a valorização da consciência social são alguns dos desafios. A produção de tal conhecimento pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos camponeses que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo e da fome que atingem milhares de homens e mulheres no campo.

Acreditamos que a formação política contextualizada pode contribuir na reconstrução do passado, escavando memórias e acontecimentos, valorização das experiências coletivas, gestação de embriões de democratização, socialização de poder, superação dos desafios, afirmação de identidades e seres humanos preocupados com o fortalecimento de ambientes emancipadores. Existe hoje, nos espaços formais e informais da produção do conhecimento, uma urgente necessidade de intervenção, propondo reflexões que tenham por meta problematizar as dificuldades apresentadas quanto às questões teórico-metodológicas da educação do campo, na perspectiva crítica, dialógica e histórica do saber. (Antunes-Rocha, 2010). Tais aspectos enaltecem os processos identitários ligados à visão de hegemonia no campo agrário, reconfigurada pelos atores políticos. (Molina & Jesus, 2010).

A expressão educação do campo identifica uma reflexão pedagógica que germina das inúmeras práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Consiste numa reflexão que considera o campo como espaço onde se produz pedagogias. Trata-se, também, de um projeto que reafirma a finalidade mais expressiva das práticas educativas desenvolvidas no campo, contribuindo com o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção consciente no contexto social do qual faz parte. (Caldart, 2002). A realidade de intensa desumanização que, historicamente, caracteriza a vida da população camponesa, gerou este movimento em favor da educação básica do campo. Uma realidade que mesmo marcada por opressões e injustiças, continua reivindicando alterações sociais, profundas e imediatas, no campo brasileiro.

O processo de exclusão social, político e econômico acompanha a história do Brasil desde o seu surgimento, como se fosse condição inerente desta sociedade, firmada sob o caráter elitista. Contudo, a luta dos movimentos sociais pelo direito à educação produziu inúmeras conquistas em favor do desenvolvimento do campo brasileiro. Segundo (Caldart, 2002), o movimento por uma educação do campo se vincula a outras lutas, em favor de

transformações que garantam melhores condições de vida para a população camponesa. Esta conexão se justifica pela impossibilidade de educar o povo sem modificar as condições que o desumaniza.

Dentre as conquistas adquiridas por este movimento, é notório ressaltar, neste cenário, as seguintes políticas públicas: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Estas políticas representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam a crescente necessidade de garantir projetos populares para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais.

O debate acerca da educação do campo deve, portanto, entender a complexidade da dimensão do campo brasileiro, constituído por paisagens, lutas, organicidade, histórias, memórias, identidades e modos de vida. Neste contexto, as políticas públicas permitem reafirmar este espaço e legitimar as lutas que dali advém. São, portanto, necessárias para a consolidação de um projeto popular para todo o país. As conquistas oriundas do PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO, enquanto políticas

públicas, somente serão compreendidas se interpretadas às tensões estabelecidas nas relações entre os movimentos sociais camponeses e o Estado. O embate entre estas duas categorias resultou em experiências históricas para as organizações populares direcionarem outras formas de lutas e posicionamentos, como sujeitos de direitos.

Considerações finais

Entendemos que o artigo em questão, fruto das pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Educação Tutorial – PET Educação do Campo e Movimentos Sociais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, deu conta dos seus principais objetivos, em especial, o protagonismo do plano camponês desenvolvido pelo Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA e as relações estabelecidas com a agricultura familiar e educação do campo. Vale destacar que mesmo com tantos avanços nas legislações voltadas para educação do campo, a realidade das escolas que atendem às populações camponesas continua ainda muito precária. As políticas e ações relatadas estão em diferentes patamares de desenvolvimento. Sendo assim, é importante defender a construção de uma política nacional de educação do campo, a partir do diálogo com as diversas esferas

da gestão do Estado, com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro, considerando alguns eixos orientadores: agricultura familiar, orgânica e agroecológica, diversidade étnico-cultural como valor, reconhecimento do direito à diferença, promoção da cidadania e construção de uma base epistemológica que supere a dicotomia campo-cidade. Essas ações poderiam implicar no fortalecimento da educação do campo, e nela, os movimentos sociais, a segurança alimentar e o desenvolvimento sustentável.

Consideramos que a luta por uma educação do campo deve ir além do que prescreve a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, as Diretrizes Operacionais, o PROCAMPO, o Decreto Presidencial nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no final do governo Lula e o PRONACAMPO. Deve se constituir fundamentalmente pelos atores, que nela estão envolvidos, através de suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades. Faz-se necessário materializar políticas e ações de educação do campo que sejam realmente concretizadas e perspicazes nas inúmeras localidades desse território nacional.

Esse debate deve, com urgência, enfrentar o individualismo, o voluntarismo,

as atitudes que geram apenas um amontoado de palavras “boas e bonitas”, discursos e oratórias distantes das diversas realidades camponesas desse nosso Brasil. Importante reafirmar que as políticas públicas específicas reivindicadas pelo movimento da educação do campo têm sua gênese e sustentação no protagonismo das organizações e movimentos sociais camponeses. À medida que se eleva a consciência dos sujeitos, individuais e coletivos, sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas e, assim, se justifica o fato de serem os movimentos sociais os mais engajados nessa luta, uma vez que “são esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos”. (Arroyo, Molina & Jesus, 2004, p. 60). Nesta perspectiva histórica, cabe novamente destacar, que o PET Educação do Campo e Movimentos Sociais contribui, significativamente, para formação crítica de educadores e educandos na UFRRJ e nas escolas do campo da Baixada Fluminense/RJ, consolidando posturas, socialmente comprometidas, diante de práticas científico-acadêmicas.

Compreendemos que no Brasil a questão agrária, em sua grande maioria, foi negligenciada e o foco principal dos governantes é a valorização da grande propriedade e da monocultura. Nessa

conjuntura, o Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA desenvolve lutas históricas por melhores condições de vida, reivindicando diversas políticas públicas voltadas para os agricultores familiares. Organizado em várias frentes, o MPA se utiliza do plano camponês para consolidar algumas estratégias essenciais de enfrentamento na disputa política e social contra o agronegócio. Aqui defendemos a agricultura camponesa, comprovadamente mais eficiente que a agricultura patronal. Mesmo possuindo menores porções de terras e financiamentos escassos, produzem e empregam mais que o agronegócio. Entendemos que é nossa responsabilidade enfrentar o descaso do poder público com a agricultura familiar, mesmo sendo ela uma das principais ferramentas de subsistência e oferta de alimentos saudáveis para a população mundial.

Referências

- Alencastro, L. F. (2000). *O Trato dos Viventes: Formação do Brasil no atlântico Sul - Séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Antunes-Rocha, M. I. (2010). Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. In Santos, C. A., Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. (p. 121-137). Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário.
- Arroyo, M. G., Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (2004). (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo* – Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, (5).
- Blog do Itamaraty. (2014). *2014 ano internacional da agricultura familiar*. Disponível em :<
<http://diplomaciapublica.itamaraty.gov.br/25-combate-a-fome/46-2014-ano-internacional-da-agricultura-familiar>>
Acessado em: 05 Jul. 2016.
- Brasil. (2010). *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, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 26 de junho de 2015.
- Caldart, R. S. (2002). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. (p. 25-36.). Brasília. Coleção Por Uma Educação do Campo.
- Camacho, R. S. (2013). Soberania Alimentar e Energética: A proposição camponesa para uma nova relação da sociedade/natureza. *IX Fórum Ambiental da Alta Paulista*, 9(10), 76-91.
- Candoná, C. V. (2004) *Movimento dos pequenos agricultores – MPA: O novo nasce das estradas*. (Tese de Doutorado). Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul.

Coordenação Nacional. (2014). Afirmando o conceito de educação camponesa no MPA. *Caderno de Estudos*, 1(1), 92-97.

Delgado, G. C. (2010). A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In Carter, M. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. (p. 81-112), São Paulo: Unesp.

França, C. G., Grossi, M. E., & Marques, V. P. M. (2009). *O censo agropecuário 2006 e a agricultura familiar no Brasil*. Brasília: MDA.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra.

___ . (1975). *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra.

Görge, F. S. A. (2012). Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). In Caldart et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. (p. 494-497.). Rio de Janeiro: Expressão Popular.

IBGE. (2006). *Censo agropecuário 2006*. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=750>> Acesso em: 20 de Jun. 2016.

Leite, S. P., & Medeiros, L. S. (2012) Agronegócio. In Caldart, R. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. (p. 81-87). Rio de Janeiro: Expressão Popular.

Ministério da Agricultura. *Plano Safra 2015/2016*. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/PAP%20folder%20web%20v1.pdf> Acesso em: 4 Jul. 2016.

Molina, M. C. (2003). *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e*

desenvolvimento sustentável. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília.

Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (2010). Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. In Santos, C. A., Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. (p. 29-63). Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário.

Movimento dos Pequenos Agricultores – Brasil. (2012). *Desenvolvimento rural brasileiro: cenário atual e desafios*. Disponível em: <<http://itarget.com.br/newclients/sober.org.br/congresso2012/extra/pdf/Raul.pdf>> Acesso em: 4 Jul. 2016.

Movimento dos Pequenos Agricultores - Brasil. *MPA: uma alternativa de organização do campesinato brasileiro*. Disponível em: <<http://www.mpabrasil.org.br/mpa-uma-alternativa-de-organizacao-do-campesinato-brasileiro#regiao-menu-principal>> Acesso em: 19 jun. 2016.

Movimento dos Pequenos Agricultores - Alagoas. *Luta camponesa soberania alimentar e popular*. Disponível em: <<http://mpaalagoas.blogspot.com.br/search?q=Pastorais+sociais,+Recid>> Acesso em: 19 Jun. 2016.

Movimento dos pequenos Agricultores – Espírito Santo. *Plano Camponês*. Disponível em: <<https://mpabrasiles.wordpress.com/plano-campones/>> Acesso em: 4 Jul. 2016.

Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura. (2014). *Ano internacional da agricultura familiar 2014*. Disponível em: <

<http://www.fao.org/family-farming-2014/pt/>> Acessado em: 05 Jul. 2016.

Picolotto, E. L. (2008). *Quando novos atores entram em cena o que muda? A construção de representação política dos agricultores de base familiar no Sul do Brasil*. Espaço Acadêmico. Rio de Janeiro, (91).

Santos, R. M. (2016). *A formação do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA: por soberania alimentar, contra a mercadorização do campo no Brasil*. *Revista Nera*, 19(31), 10-31.

Secretaria da Agricultura, Pecuária, Irrigação, Pesca e Aquicultura. *Plano Safra 2015/2016*. Disponível em: <http://www.seagri.ba.gov.br/sites/default/files/plano_safra_mda_2015_2016.pdf> Acesso em: 4 Jul. 2016.

Silva, V. I. (2009). *Caminhos da afirmação camponesa: elementos para um plano camponês*. Tupanciretã: Rio Grande do Sul.

Silva, V. I. (2014). Elementos básicos para o debate sobre o campesinato rumo à construção de um plano camponês. *Caderno de Estudos*, 1(1), 31-35.

Silva, V. I., & Schneider, G. A. (2014). *Soberania Genética*. *Caderno de Estudos*, 1(2), 40-42.

Stédile, J. P. (1997). *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Atual.

ⁱ Programa de Educação Tutorial - PET, vinculado ao Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Superior – SESu / Diretoria de Políticas e Programas de Graduação da Educação Superior. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ possui um total de 14 Grupos PET em atividades.

ⁱⁱ Blog do Itamaraty. *2014 ano internacional da agricultura familiar*. Disponível em: <<http://diplomaciapublica.itamaraty.gov.br/25-combate-a-fome/46-2014-ano-internacional-da-agricultura-familiar>> Acessado em: 05 Jul. 2016.

ⁱⁱⁱ Ministério da Agricultura. Plano Safra 2015/2016. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/PAP%20folder%20web%20v1.pdf> Acesso em: 4 Jul. 2016.

^{iv} Refere-se a um conjunto de ações, atividades e programas desenvolvidos pelo Estado diretamente ou indiretamente, através da participação de entes públicos e privados, cujo propósito é garantir para determinado seguimento econômico, social, étnico e cultural ou de forma difusa o direito de cidadania. São direitos estabelecidos constitucionalmente que se afirmam por meio do reconhecimento dos poderes públicos e/ou por parte da sociedade enquanto novos direitos, sejam das pessoas, comunidades, coisas e dos bens materiais ou imateriais.

Recebido em: 03/10/2016

Aprovado em: 01/11/2016

Publicado em: 19/04/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:
Santos, R. B., & Richard, D. (2017). O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 86-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p86>

ABNT:
SANTOS, R. B.; RICHARD, D. O Movimento dos Pequenos Agricultores na interface entre agricultura familiar e educação do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 86-105, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p86>

Morar no meio rural: o cotidiano dos/das jovens rurais de um município baiano

Catarina Malheiros da Silva¹

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG. Campus Goiânia Oeste. Avenida C-198, Qd. 500, Jardim América. Goiânia - GO. Brasil. catems14@gmail.com.

RESUMO. O entendimento de como a juventude rural tem sido tematizada é bastante pertinente, pois historicamente as instituições educativas escolares partem do princípio de que os(as) jovens brasileiros provêm de espaços onde as práticas de sociabilidade, as relações de gênero, o projeto de vida e tantas outras dimensões são homogêneos e únicos. No que se refere à invisibilidade dos jovens que vivem no meio rural, observa-se o predomínio de um estereótipo pautado em uma visão urbana da noção de juventude, anulando as singularidades da vida destes. Nesse sentido, o presente artigo se propõe a compreender as percepções dos/das jovens sobre o lugar em que vivem, bem como as experiências cotidianas vivenciadas por estes nos espaços de circulação social. Foram realizados 10 grupos de discussão com jovens do sexo masculino e feminino, matriculados nos anos finais do ensino fundamental de uma escola localizada em distrito rural de um município da Bahia. Os resultados da pesquisa desenvolvida apontam que a formulação de políticas públicas educativas deve estar articulada com um projeto de país e de campo que reconheça a existência do meio rural como lugar de vida, trabalho, cultura e lazer.

Palavras-chave: Jovens Rurais, Meio Rural, Cotidiano, Educação Básica.

Living on the countryside: the quotidian life of the rural youth of a city in Bahia

ABSTRACT. The understanding of how the countryside youth has been theorized is quite relevant, because historically the school educational institutions assume that Brazilian youth come from spaces where sociability practices, gender relations, life projects and many other dimensions are homogeneous and unique. Regarding the invisibility of the countryside youth, one can observe the preponderance of a stereotype based on an urban vision of youth, nullifying their life's singularities. Hence, this article intends to present the perceptions of the youth about the places where they live, as well as the daily experiences lived by them in these social movement spaces. There were ten groups of discussion with male and female students, enrolled in the final years of middle school of an institution located in the countryside district of a city in Bahia. The result of the developed research points that the formulation of educational public policies must be articulated with a country and provincial project that recognizes the existence of the countryside as a place of life, work, culture and leisure.

Keywords: Rural Youth, Countryside, Quotidian Life, Basic Education.

Vivir en el medio rural: la vida cotidiana de los jóvenes rurales de una ciudad de Bahia

RESUMEN. La comprensión de cómo la juventud rural ha sido abordada es muy relevante, porque históricamente nuestras instituciones educativas asumen de que los jóvenes brasileños se originan de áreas donde las prácticas de sociabilidad, relaciones de género, el proyecto de vida y tantas otras dimensiones son homogéneas y únicas. En cuanto a la invisibilidad de los jóvenes que viven en el medio rural, se constata el predominio de un estereotipo basado en una visión urbana del concepto de juventud, anulando las peculiaridades de la vida. En este sentido, el presente artículo pretende presentar las percepciones de los jóvenes sobre el lugar dónde viven, así como las experiencias cotidianas vividas por ellos en espacios de movimiento social. Se condujeron 10 grupos de discusión con jóvenes de ambos géneros, inscritos en los años finales de la enseñanza básica de una escuela ubicada en un distrito rural de una ciudad de Bahia. Los resultados de las investigaciones desarrolladas demuestran que la formulación de políticas públicas de educación debe ser articulada con un proyecto de país y de campo que reconozca la existencia del medio rural como un lugar de vida, trabajo, cultura y ocio.

Palabras-clave: Jóvenes Rural, Medio Rural, Vida Cotidiana, Educación Básica.

Introdução

A referência ao jovem, nos dias atuais, precisa levar em consideração a heterogênea realidade das sociedades contemporâneas. A ambiguidade e a imprecisão do conceito de juventude ou sobre o que é ser jovem são algumas das características dessa situação de complexidade, daí a fragilidade de definições que situam o conceito em fronteiras fixas. Margulis (2001) e Dayrell (2007), ao discutirem a juventude, situam-na como produto de uma construção histórica, social e cultural, marcada pela diferença social, pelo sexo, lugar em que vivem, grupo religioso e pela geração à qual pertencem. Os autores rompem ainda com a preponderância da dimensão etária na conceituação de juventude.

No meio rural brasileiro, espaço cada vez mais heterogêneo e diversificado, são tecidas relações socioculturais singulares, ao mesmo tempo em que se mantêm vínculos de dependência com os centros urbanos. Nesse sentido, “as ruralidades se expressam de formas diferentes em universos culturais, sociais e econômicos heterogêneos”. (Pereira, 2004, p. 344). O mundo rural pode ser compreendido então, como lugar de vivências peculiares, em consonância com outras formas de organização social. Por outro lado, pensar o meio rural a partir das suas

singularidades nos possibilita reportar à “invisibilidade” que atinge a população rural como um todo. Para autores como Veiga (2003) e Abramovay (2004) as condições precárias a que são submetidos os sujeitos do campo fortalecem a calcificação de imagens discriminatórias sobre a população rural. O desconhecimento e negação dos modos de vida dessa população fazem com que as demandas existentes no campo sejam negligenciadas.

A juventude rural figura como parcela dessa população ainda bastante desconhecida para as instituições educativas, dado o não reconhecimento de problemas específicos que os afetam, ao contrário dos jovens urbanos que são vislumbrados pelas instituições, especialmente no que diz respeito à proposição de políticas públicas. Também não são reconhecidas as práticas de sociabilidade e as vivências culturais, aportadas num contexto específico. Vale ressaltar, no entanto, que essas singularidades estão entrelaçadas com a dinâmica da economia e da sociedade como um todo. Assim, não se podem instituir fronteiras nítidas entre os universos culturais dos sujeitos do campo e da cidade, já que ambos compartilham projetos que se assemelham (Carneiro, 2005).

Considerando a centralidade dos espaços educativos e do grupo de amigos para a socialização de muitos jovens rurais brasileiros, este artigo se propõe a compreender as percepções dos/as jovens de um Distrito localizado em área rural do município baiano de Palmas de Monte Alto, sobre o lugar em que vivem, bem como as experiências cotidianas vivenciadas por estes nos espaços de circulação social. Será apresentada a seguir uma discussão acerca das especificidades concernentes à juventude rural e ao cotidiano, o percurso da pesquisa de campo desenvolvida no distrito e alguns segmentos dos grupos de discussão “As meninas que sonham” e “Os/as jovens que vêm de longe”.

Por fim, apresenta-se a análise comparativa destes grupos com o intuito de reconstruir as orientações coletivas, bem como as interações produzidas pelos/as jovens sobre o lugar em que vivem, numa tentativa de compreender as divergências, aproximações e singularidades que marcam as percepções dos grupos.

Juventude rural e cotidiano

As pesquisas sobre juventude no Brasil, de uma forma geral, transitaram por abordagens que se mostraram limitadas frente à complexidade social dessa categoria. Assim, as indagações elencadas

nesses estudos, sobretudo no que se refere à cidadania, são aquelas que constituem os jovens como problemas, especialmente os jovens pobres. Para Abramo (1997, p. 35), “... a acentuação da atenção nas dimensões de vitimização e heteronomia frente às lógicas do sistema acaba por manter invisível e impensável qualquer tipo de positividade das figuras juvenis”. O rompimento com uma concepção discriminatória acerca dos jovens – sobretudo do meio popular – pressupõe o entendimento dos contextos particulares de vida de grupos distintos. Dessa forma, falar das questões juvenis implica saber como os (as) jovens constroem determinado modo de vida, sobretudo no que se refere ao conhecimento das formas de agregação e lazer, aos projetos de vida e ao cotidiano, além de dialogar com sua visão de mundo, seus anseios, seus desejos e ideais. O reconhecimento por parte das instituições escolares acerca da diversidade existente nessas dimensões é imprescindível para se pensar ações direcionadas para o público jovem.

O entendimento sobre a juventude rural supõe o reconhecimento da existência de espaços distintos - a exemplo da casa, da vizinhança e da cidade - onde os (as) jovens vivenciam cotidianamente experiências individuais e coletivas. Sobre a importância da comunidade local para os

jovens rurais, Brandão (1995, p. 136) afirma que “quando há vizinhos por perto, parentes ou não, os grupos de idade alargam os limites da ordem familiar cotidiana e se constituem como os primeiros espaços extrafamiliares de convivência e socialização.” Nesses espaços, os jovens constroem relações com amigos, vivenciam o lazer, estabelecem relações com os meios de comunicação de massa, participam de manifestações culturais e religiosas, expressando um sentimento de pertencimento, tanto à comunidade quanto a grupos de jovens. Nesse sentido, as experiências cotidianas dos jovens dependem da intensidade e da riqueza da vida social existente no meio rural (Wanderley, 2006).

O cotidiano visto sob o signo da regularidade, normatividade e repetitividade manifesta-se como um campo de ritualidades, sendo a rotina “um elemento básico das atividades sociais do dia a dia”. (Pais, 2003b, p. 28). A vida cotidiana é uma esfera da realidade constituída por fatos anônimos e transitórios, suscetível a mudanças e modificações. Ainda, para Pais, “torna-se necessário que os jovens sejam estudados a partir de seus contextos vivenciais, quotidianos, porque é quotidianamente ... isto é, no curso das suas interações, que os jovens constroem formas sociais de

consciência, de pensamento, de percepção e ação”. (Pais, 2003a, p. 70). Daí a relevância da valorização do lugar social da juventude rural, com suas especificidades. Para Vieira (2006), contrariamente à ideia ainda vigente de que só restam no campo os mais velhos em algumas regiões do país o meio rural concentra uma parcela significativa de jovens homens e mulheres que constroem distintas trajetórias e formas de pensar e de vivenciar suas condições juvenis.

É importante ressaltar também que, para muitos jovens rurais provenientes dos pequenos municípios brasileiros, a ausência de espaços de lazer e, muitas vezes, a inexistência de um projeto de educação continuada para a juventude rural contribuem para a avaliação negativa do campo em relação à cidade e para o desejo de migração (Wanderley, 2006). Pensar a juventude rural implica reconhecer seu potencial para a proposição de políticas públicas - que promovam tanto a concessão de terra e crédito para a inserção produtiva como o desenvolvimento da educação do campo e das práticas de sociabilidade e interação social - em uma dimensão que ressignifique o entendimento acerca da juventude e reconheça os jovens em suas diferenças como atores e sujeitos de direitos (Castro, 2007).

O percurso da pesquisa no Distrito Espreado

O município de Palmas de Monte Alto localiza-se na Região Sul sudoeste da Bahia, limitando-se ao norte com Riacho de Santana e Matina, ao sul com Sebastião Laranjeiras, ao leste com Guanambi e ao oeste com Iuiu e Malhada. Dista de Salvador em 840 km. Sua população está estimada em 20.779 habitantes, sendo formada por pequenos agricultores, juntando-se a estes numa relação de complementaridade, comerciantes, funcionários públicos, professores, auxiliares de serviços gerais, profissionais liberais entre outros. A maioria da população ativa concentra-se no meio rural. Tem como principais produtos agrícolas feijão, algodão, mandioca, sorgo, mamona, milho e arroz. O clima é do tipo quente e seco, apresenta uma temperatura média anual de 22° C, a precipitação anual é de 700/900 mm e seu período chuvoso vai de novembro a janeiro. O risco de seca é considerado médio, o que favorece a agricultura de subsistência, inclusive pela sua extensão em área de 2.787,6 km² (IBGE, 2010). O município é formado pelos Distritos rurais de Espreado, distante 48 km da sede; Barra do Riacho, distante 25 km; Pinga Fogo, distante 15 km e Rancho das Mães, distante 13 km.

O critério de escolha do Distrito Espreado para a realização do estudo está apontado no fato de que a oferta de Educação Básica constitui-se em fenômeno recente neste Distrito, haja vista que as áreas rurais de pequenos municípios brasileiros tiveram um processo de escolarização tardio e sexista. Aspectos como a distância da sede do município, a densidade demográfica e as marcas de isolamento também motivaram a realização do estudo. Espreado foi reconhecido como Distrito em 08 de junho de 2004. Está localizado à margem esquerda do Rio das Rãs e faz divisa com o município de Riacho de Santana-BA.

O colégio no qual foram localizados os(as) os/as jovens é uma instituição de ensino fundamental da rede pública do referido município que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. O turno matutino é frequentado por crianças oriundas da sede do Distrito, que cursam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Os/as jovens provenientes das fazendas e sede do Distrito estudam os anos finais no turno vespertino e chegam à escola no ônibus escolar, que transporta estudantes e pessoas da comunidade. No noturno funciona uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) frequentada por adultos e jovens, além de turmas de ensino

médio. Muitos jovens que estudam à tarde e à noite no colégio provêm do Distrito Vesperina, da sede do Distrito e de fazendas vizinhas. São 150 alunos/as que se deslocam das fazendas no transporte escolar rural.

Na tentativa de reconhecer as especificidades que caracterizam os contextos locais do meio rural, optou-se por realizar uma pesquisa etnográfica na qual a observação participante, as entrevistas com moradores e os grupos de discussão se constituíram como principais instrumentos de coleta de dados. Os grupos de discussão foram formados com jovens estudantes do sexo masculino e feminino, a partir do critério da amizade, ou seja, os próprios jovens determinavam quem participaria do grupo, com a presença de três a seis integrantes por grupo. Foram realizados um total de dez grupos de discussão com jovens oriundos do Distrito e fazendas vizinhas, alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, faixa etária de 12 a 18 anos, entre os meses de fevereiro e março de 2008. No primeiro momento, optou-se por realizar os grupos com jovens matriculados nos últimos dois anos do ensino fundamental, haja vista que se trata de uma fase em que novas perspectivas e projetos de futuro começam a ser delineados. Questões sobre a continuidade dos estudos, a busca por

trabalho na cidade, o ingresso em cursos técnicos fazem parte dos interesses desses jovens.

O processo de formação desses grupos ocorreu de forma tranquila e acessível. Como os jovens se organizavam em rodas de amigos pelo entorno da escola, a abordagem era feita, considerando a aproximação existente entre eles/as. Observou-se, ainda, que se organizavam em grupos de rapazes e moças, sendo rara a existência de grupo misto. Os grupos de discussão foram realizados seguindo um tópico-guia que trazia os temas de interesse da pesquisa. A interação entre os membros variava de um grupo para outro. Apesar de serem colegas de sala, em alguns grupos a conversa fluía; em outros, alguns membros simplesmente mantinham-se em silêncio durante toda a entrevista. Mas, em quase todos os grupos, assuntos como o fim de semana, família, casamento e eventos escolares eram discutidos com mais entusiasmo. No entanto, na maioria desses grupos, a discussão se limitou aos temas apresentados pela pesquisadora, ainda que ao final da discussão fossem novamente instigados a falar sobre assuntos que não haviam sido discutidos. Ao término dos grupos de discussão, com o objetivo de obter informações adicionais, cada participante preenchia um questionário

com informações relevantes para a constituição do perfil de cada um.

Em seguida, deu-se início à análise dos dados empíricos. Primeiramente, realizou-se a transcrição e divisão temática dos grupos de discussão realizados com os/as jovens. Essa divisão compreende a identificação das passagens/subpassagens e da metáfora de foco. Embora todos trouxessem aspectos importantes para serem analisados, a escolha de grupos representativos para a análise era necessária.

Nesse sentido, foi feita a transcrição completa e codificada¹ de três grupos, tendo o cuidado de preservar as marcas de oralidade dos entrevistados, na tentativa de garantir o reconhecimento do dialeto local e da densidade interativa presente nos grupos. Para a análise, foram escolhidos os grupos “Os/as jovens que vêm de longe” e “As meninas que sonham.” A escolha está aportada nas especificidades apresentadas pelos referidos grupos, tais como o local de moradia e as representações de gênero. Os/as jovens dos referidos grupos residem nas localidades mais distantes e buscam o desenvolvimento educacional, a partir da projeção de uma possível saída em direção às cidades. São representativos para o debate acerca das intersecções existentes entre as dimensões educação escolar, de gênero e migração, presentes no estudo

desenvolvido. O processo de análise destes foi feito a partir do método documentário de interpretação desenvolvido por Karl Mannheim e adaptado para a pesquisa social empírica por Ralf Bohnsack (cf. Weller, 2010 e Bohnsack e Weller, 2006). Considerando os limites do presente artigo será apresentado a seguir o segmento que aborda os significados de morar no meio rural, para os/as participantes dos grupos de discussão “Os/as jovens que vêm de longe” e “As meninas que sonham”. Os termos ‘longe’ e ‘sonham’ destacam aspectos que caracterizam os/as jovens que compõem o grupo. O primeiro grupo reside no lugar mais ‘longe’ da escola. São aqueles que convivem diariamente com as longas distâncias. O segundo grupo traz o ‘sonho’ como uma projeção muito presente na fala das jovens. Os projetos são também sonhos, conforme demonstram quando falam sobre o futuro. No primeiro momento, faz-se uma breve apresentação do perfil dos membros de cada grupo. Em seguida, a análise do segmento, destacando as visões de mundo e as experiências compartilhadas pelos grupos.

Os/as jovens que vêm de longe Moisés

Moisés (Mm) tem 17 anos, religião católica, negro, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto-BA. Mora nessa

fazenda desde que nasceu na companhia dos pais. Tem 7 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Malhada Grande, é lavradora e ganha R\$15,00 por dia. Seu pai nasceu na fazenda Papaconha, é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Ambos cursam a Educação de Jovens e Adultos à noite, na fazenda Cedro. Moisés estudou os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. No momento atual, cursa o nono ano e seu lazer preferido é praticar esporte. Frequenta um grupo há seis meses na igreja, de quinze em quinze dias, para brincar e realizar atividades orais.

Tatiana

Tatiana (Tf) tem 13 anos, religião católica, negra, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto-BA. Mora com os pais nessa fazenda desde que nasceu. Tem 7 irmãos e irmãs. Sua mãe é zeladora e foi a primeira professora da localidade. Tatiana não informou a naturalidade dos pais, a renda, a escolaridade e a ocupação do pai. Estudou os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Atualmente, cursa o sexto ano e tem como lazer preferido estudar. Frequenta um grupo, a cada quinze dias, há 6 meses na igreja.

Carla

Carla (Cf) tem 16 anos, religião católica, negra, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto-BA. Sempre residiu nessa fazenda com os pais. Tem 9 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu em Malhada, trabalha em casa e cursa a Educação de Jovens e Adultos à noite na fazenda Cedro. Seu pai é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Carla não informou a escolaridade dos pais e a naturalidade do pai. Estudou os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Atualmente, cursa o sétimo ano e tem como lazer preferido brincar de futebol com as amigas. Participa de um grupo há três meses. Encontram-se a cada quinze dias, na igreja, para fazer leituras bíblicas e brincar.

Wesley

Wesley (Wm) tem 14 anos, religião católica, negro, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto-BA. Reside na fazenda desde que nasceu. Tem 4 irmãos e irmãs. Sua mãe é lavradora e ganha R\$15,00 por dia. Seu pai é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Ambos estão cursando a Educação de Jovens e Adultos à noite na fazenda Cedro. Wesley não informou a escolaridade e a naturalidade dos pais. Estudou os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro.

Atualmente, cursa o oitavo ano e tem como lazer preferido jogar futebol. Participa de um grupo, há seis meses, a cada quinze dias, na igreja de Santo Expedito. Nesse grupo, realiza atividades orais e brincadeiras.

Carlos

Carlos (Cm) tem 16 anos, religião católica, negro, natural da fazenda Cedro, em Palmas de Monte Alto-BA. Mora nessa fazenda desde que nasceu, com os pais. Tem 7 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu no Estado de São Paulo, é zeladora e tem o ensino fundamental completo. Seu pai é lavrador. Não informou a renda dos pais, bem como a escolaridade e naturalidade do pai (escreveu que não sabe a naturalidade do pai). Estudou os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Santo Onofre, localizada na fazenda Cedro. Cursa o sétimo ano e trabalha na “panha” de feijão. Informa que trabalha 3 h e que o valor que ganha gasta com alimentação. Seu lazer preferido é o jogo de futebol. Participa de um grupo há 1 ano, 2 vezes para rezar, brincar e cantar rezas.

João

João (Jm) tem 18 anos, religião católica, negro, natural de Palmas de Monte Alto-BA. Tem domicílio na fazenda Curral Novo desde que nasceu. Tem 6 irmãos e irmãs (morreram 2 irmãos/ãs). Sua mãe nasceu em Candiba-BA, é

lavradora e ganha R\$15,00 por dia. Seu pai é lavrador e ganha R\$15,00 por dia. Informa não saber a escolaridade dos pais e a naturalidade do pai. Estudou os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal José Pinto Lima, localizada na fazenda Curral Novo. Cursa o oitavo ano e trabalha. Seu lazer preferido é jogar futebol. Participa de um grupo há 1 ano, a cada quinze dias. Nesse grupo, reza, brinca e realiza atividades orais.

A comunidade vive em paz e em solidariedade

As diversas fazendas que fazem parte do Distrito Espreado se constituem como “moradas” de muitos jovens estudantes que deslocam-se diariamente em direção à escola. Na tentativa de conhecer o cotidiano dessas localidades, bem como os significados que atribuem ao “rural” em que vivem, a pesquisadora propõe aos jovens que falem sobre a vida na fazenda Cedro (Passagem Meio rural, linhas 103-125):

Y: Todo mundo aqui mora em Cedro?

Wm: Esse daqui não esse daqui mora na fazenda Curral Novo

Y: como é que é pra vocês morar no Cedro e no Curral Novo?

Wm: É

Y: [Como que é a vida lá?

Wm: A vida lá é assim muitos lá a comunidade lá é sempre gosta de ajudar uns aos outros ajuda também a

os povo lá é tudo bom ; lá e também lá é bom pra viver e e ; tem mais outras coisas

Mm: A vida na fazenda Cedro é muito é muito boa ninguém tem inimigo vive tod- todo mundo quando faz um faz quando tem casamento quando morre alguma pessoa a união lá é sempre boa não tem desigualdade não tem agressão graças a Deus lá nós vivemo tudo na paz e todos somos solidários um com o outro

Cm: Pra mim assim um lugar que tá muito distante um do outro igual Curral Novo e Cedro não acho diferença nenhuma né porque sempre a pessoa acha amigo e também sempre ta junto não tem não tem inimigo não briga nem nada dia de sábado assim também a gente encontra com os amigo e faz favor pro outros (2) °não acho nada de diferente°

(3)

Cf: Pra mim também eu não acho não é mo- nada assim não tem diferença nenhuma morar na fazenda Cedro e Curral Novo porque mesmo assim as pessoas morando distante se precisar de alguém aí está sempre pronto pra ajudar

Tf: Pra mim também não não tem diferença assim de Curral Novo com a fazenda Cedro porque uma pessoa precisar de ajuda é só lá e pedir para alguma pegar e ajudar

Jm: Pra mim também não (1) não tem de Cedro pra Curral Novo é que ali dialogamos com os amigos não tem (2) respeita uns aos outros não tem diferença nenhuma.

Os/as jovens atribuem um valor positivo ao espaço físico e afetivo em que vivem, como bem expressa Wesley ao

dizer que “lá é tudo bom; ... e também lá é bom pra viver”. Destacam que a solidariedade existente no grupo preserva a amizade entre eles, ainda que morem em fazendas distintas.

Nesse sentido, a vida social na fazenda Cedro parece não ser afetada pelas dificuldades existentes em decorrência das longas distâncias que a separam da sede do Distrito e da sede do município. Morar na fazenda Cedro é viver numa comunidade unida, solidária e pacífica. É assim que os/as jovens apresentam a sua “morada” – que se constitui não apenas como espaço físico destinado às suas necessidades –, mas como lugar de vida. É o modo como se vive cotidianamente: “Graças a Deus lá nós vivemo tudo na paz e todos somos solidários um com o outro”, que ressignifica o “lugar de morada”.

A proposição inicial de Wesley e, em seguida, a exemplificação feita por Moisés – “quando tem casamento, quando morre alguma pessoa, a união lá é sempre boa” – permitem afirmar que as relações estabelecidas na localidade são regidas pela solidariedade existente no grupo, aqui representada pela ajuda prestada e pela partilha dos momentos de alegria e de dor. Esses princípios parecem estruturar a vida local e são eles que certamente motivam os jovens a permanecer na localidade.

Estar pronto para ajudar – ainda que o beneficiado pela ajuda more em outra localidade – é uma demonstração de que os infortúnios² dos outros podem ser partilhados na comunidade a qualquer tempo, o que garante a unidade do grupo. O fortalecimento dos vínculos da vida local é garantido quando todos se disponibilizam a ajudar aqueles que precisam de apoio. Em muitas localidades rurais, os moradores enfrentaram catástrofes naturais como longas estiagens e enchentes. Portanto, faz parte das normas que regem o “lugar” socorrer aos que precisam, ainda que não façam parte do núcleo familiar.

A convivência entre membros de gerações distintas fortalece os valores que são relevantes para o grupo, historicamente. As recordações dos “velhos do lugar” sobre o “tempo antigo” na fazenda, bem como os princípios da boa convivência provavelmente influenciam o processo de socialização desses jovens.

A vivência coletiva dos rituais de passagem também é referenciada positivamente pelos/as jovens, pois se constitui em uma prática que assegura o valor de estarem juntos. O mutirão para a preparação dos casamentos³ é um costume muito comum nas localidades rurais, sendo que a união em torno da organização desse momento envolve todos os moradores, o

que aponta a dimensão coletiva como aspecto que move os eventos realizados na comunidade. Também quando a vida é interrompida, todos se fazem presentes em solidariedade à dor dos que ficam. A presença que conforta, bem como as ajudas necessárias aos que “padecem” pela perda do ente querido, figuram como experiências que estão inscritas no cotidiano local. Estar juntos em comunhão nesses momentos reforça o sentimento de pertença ao meio que estão inseridos.

Assim, o rural não é construído apenas a partir da utilização do espaço, mas através da vida que é gestada cotidianamente no coletivo. É na família e no grupo de vizinhança que os/as jovens vivenciam as rotinas da vida rural, trocando e partilhando experiências, conflitos e projetos. Estar imerso nestes espaços possibilita apreender a memória coletiva que sustenta as relações tecidas no grupo e que são ressignificados pelos/as jovens.

As meninas que sonham Daniela

Daniela (Df) tem 14 anos, religião católica, branca, natural da fazenda Angico, em Palmas de Monte Alto-BA. Mora no Distrito Espreado, há 12 anos com os pais. Tem 5 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Angico, tem o ensino fundamental incompleto, é gari e

ganha R\$70,00 por mês. Seu pai nasceu em Angico, tem ensino fundamental incompleto, trabalha em associação. Não informou a renda do pai. Daniela estudou os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Wilson Lins, em Espraiado. Cursa o nono ano e trabalha ajudando em casa, durante a semana. Seu lazer preferido é jogar baleado. Não participa de grupo ou associação.

Bruna

Bruna (Bf) tem 14 anos, religião católica, negra, natural de Guanambi-BA. Mora na fazenda Muquém com os pais, desde que nasceu. Tem 4 irmãos e irmãs. Sua mãe nasceu na fazenda Muquém, trabalha em casa e tem o ensino fundamental completo. Seu pai nasceu na fazenda Muquém, é agricultor e tem ensino fundamental completo. Não informou a renda dos pais. Bruna estudou os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal Wilson Lins, no Distrito Espraiado. No momento atual cursa o nono ano. Seu lazer preferido é o futebol. Não participa de grupo ou associação.

Geane

Geane (Gf) tem 12 anos, religião católica, branca, natural de Palmas de Monte Alto-BA. Mora com os pais no Distrito Vesperina, desde que nasceu. Tem 1 irmã. Sua mãe é professora, tem ensino superior completo e Pós-graduação *lato sensu*. Seu pai é funcionário da limpeza

geral e tem o ensino fundamental completo. Não soube informar a naturalidade dos pais. Também não informou a renda de ambos. Estudou os anos iniciais do ensino fundamental no Colégio Municipal Marciano Antonio Batista, localizado em Vesperina. No momento atual, cursa o nono ano. Seu lazer preferido é brincar. Não participa de grupo ou associação.

Ser jovem e morar no meio rural: “O modo de vida” em Vesperina, Muquém e Espraiado

Conhecer as singularidades do cotidiano dessas jovens é fundamental para compreendermos a percepção e a ação destas sobre o meio em que estão inseridas (Pais, 2003a). A proposição sobre a vida na localidade em que residem as jovens veio junto com a identificação da moradia de cada uma. Embora estudem na mesma escola, proveem de espaços distintos (Passagem Meio rural, linhas 207-232):

Y: Gente e como que é viver aqui em Espraiado na localidade que vocês moram, você disse que é de

Bf: Muquém

Y: Muquém

Gf: Vesperina

Df: Espraiado.

Y: Então como é que é morar nesses lugares?

Gf: Lá na (1) Vesperina que tem o apelido também de Urtiga (1) assim é sossegado (2) as vezes é ruim não tem nem nem uma festa pra gente ir não tem uma loja pra gente entrar e

comprar roupa lá só tem uma não tem uma pizzaria para quando a gente quiser ir lá comer tem não tem (1) assim mas o modo de vida lá é bom Bf: no Muquém também porque lá é um lugar em paz todos são parentes e um respeita os outros as vezes nós gente faz festas outras vez gente faz (1) é (2) quando não tem o que comemorar a gente junta todas todas as família e faz uma comemoração como a semana santa é a festa do São João faz uma festa na casa de de uma qualquer pessoa Df: aqui aqui no Espraiado é bom como como elas já apesar delas já ter falado aqui (2) aqui também é um lugar sossegado a não ser assim dia de quando tem uma festa tem muita brigas muitas brigas assim muito barulho às vezes também não tem lá perto de casa mesmo tem tem um um vizinho lá que ele de vez em quando que ele que ele bebe aí ele começa a zoar à noite não deixa ninguém dormir fica perturbando mas é bom também a mesma coisa aqui em Espraiado é bom que agora agora tá tendo essa essa pracinha aí os menino os menino diverte muito o colégio à noite que antes antes ((barulho de moto)) de ter o colégio antes de não dos alunos não estudarem à noite era ruim essa rua era sem graça agora os meninos vem pra aí muita gente sai=sai da pracinha vem pra aí sai de casa pra não ficar em casa assim sozinha assim (1) sem graça sem graça vem para aí e aí vão animando aqui o Espraiado é bom.

Inicialmente, a entrevistadora coloca uma pergunta sobre a vida em Espraiado, mas, estando em dúvida sobre o local de moradia, dirige-se às jovens que atendem ao pedido, informando os nomes das

respectivas localidades em que residem. Y retoma a pergunta trocando o verbo intransitivo “viver” pelo verbo “morar”. Ambos têm acepções diferentes, sendo a primeira talvez mais completa, pois traz à tona aspectos concernentes à labuta, ao dia a dia, à organização sociocultural na comunidade.

Geane inicia apresentando o nome da localidade em que mora – Vesperina – ao mesmo tempo em que informa o apelido do local (Urtiga). Essa explicação pode estar associada à necessidade de referenciar seu local de “morada” com mais familiaridade, já que esse distrito rural é um dos mais antigos e conhecidos na região. Em seguida, aponta o local como sossegado, ao mesmo tempo em que “às vezes é ruim”, em virtude de existirem limitações como: ausência de festas, diversidade de lojas para comprar roupa e inexistência de uma pizzaria para frequentar. No entanto, considera o “modo de vida lá” bom.

A privação de não ter espaços e serviços destinados ao entretenimento no meio rural constitui-se em insatisfação para muitos jovens, que gostariam de usufruir de formas de lazer e de consumo semelhantes àquelas vividas pelos jovens nos meios urbanos. Geane propõe o acesso a espaços que promovem outras práticas de sociabilidade e instituem novas necessidades de consumo. A expressão “às

vezes é ruim”, proposta inicialmente por Geane para referenciar as ausências da localidade, parece não ser suficiente para anular o significado positivo atribuído à vida social, tal como expressa sua fala “mas o modo de vida lá é bom”.

Em concordância com Geane, Bruna apresenta positivamente a localidade em que mora – o Muquém –, apontando as dimensões de paz, respeito e parentesco como elementos que organizam a vida cotidiana. Nessa localidade a organização social se sustenta nas redes de parentesco constituídas ao longo do tempo, sendo que a influência dos “mais velhos do lugar” traduz-se em característica marcante.

A paz e o respeito que perpassam a vida comunitária são princípios que fortalecem os vínculos familiares, que se constituem para além das necessidades em torno da sobrevivência. É a busca pela celebração coletiva “a gente junta todas as famílias e faz uma comemoração”, através da realização de festas nas casas que move as relações na comunidade. Acontecimentos como o São João e a Semana Santa marcam o cotidiano e estão ligados às relações estabelecidas nas famílias, que abrem as portas de suas casas para festejar.

Complementando a fala das colegas, Daniela apresenta o Distrito Espraiado como lugar pacífico, embora demonstre

indignação com algumas “desordens” ocorridas no dia-a-dia. O que motiva Daniela a referenciar o local positivamente é a existência de espaços públicos de lazer. Ao apresentarem a localidade onde moram como lugar de sossego, respeito e paz, as jovens atribuí um valor positivo à sua morada. O reconhecimento da relevância dessas dimensões pode estar atrelado ao fato de que, em muitas áreas rurais, os jovens encontram-se vulneráveis a situações de violência, consumo de drogas, entre outras. As observações das jovens sobre o lugar onde vivem também são marcadas pela existência ou não de espaços destinados às práticas de sociabilidade no meio rural. A existência de uma pizzaria, a casa de parentes e a pracinha constituem-se em lugares de encontro e diversão relevantes para essas jovens, além de impactar na avaliação que fazem sobre o “modo de vida” no meio rural.

A pracinha e o colégio são apontados como lugares destinados para a interação social tanto entre os jovens como entre outros sujeitos da comunidade. Outro aspecto destacado positivamente é o fato de Espraiado possuir vida noturna com a abertura do ensino médio nesse período. Esse aspecto parece central, pois até então a vida noturna era um elemento diferenciador entre o campo e a cidade.

Desde a abertura do ensino médio as pessoas passaram a frequentar a pracinha e outras possibilidades de sociabilidade e de lazer foram surgindo: “essa rua era sem graça.” A dimensão socializadora desses locais figura como elemento necessário para romper com as condições de vida marcadas pelo confinamento no espaço da casa, por exemplo. As possibilidades de interação e partilha existentes nesses lugares – “agora tá tendo essa pracinha aí, os menino diverte muito o colégio à noite...” – constituem-se como aspectos importantes para a jovem.

Análise comparativa dos grupos de discussão: algumas considerações

A presente análise busca reconstruir as orientações coletivas dos grupos “Os/as jovens que vêm de longe” e “As meninas que sonham,” bem como as interações produzidas pelos/as jovens sobre o lugar em que vivem, numa tentativa de compreender as divergências, aproximações e singularidades que marcam as percepções dos grupos.

As orientações coletivas do grupo “Os/as jovens que vêm de longe” sobre a vida na fazenda Cedro apontam o rural como lugar “preche” de vida, que é regido pela solidariedade, amizade e paz. Para os rapazes e as moças, é relevante viver num lugar onde o respeito perpassa as relações tecidas tanto nos espaços de lazer como

nos espaços de trabalho, o que torna a existência significativa. Assim, ao contrário de muitos jovens rurais que transitam no meio urbano para estudar, trabalhar e se divertir, “os/as jovens que vêm de longe” vivem a sua condição de moça e rapaz apenas no meio rural e de forma intensa, haja vista a existência de diversos espaços destinados às práticas de sociabilidade. Esse modo de ser jovem possibilita rever concepções que apontam o rural como lugar sem lazer, destituído de lugares para diversão.

Embora “As meninas que sonham” positivem a vida na localidade em que moram, em razão da existência do respeito e da paz como princípios que regem a vida na comunidade, o grupo traz outros aspectos sobre a vida na localidade que chamam sua atenção. Por exemplo: a ausência de espaços destinados à vivência de experiências relacionadas às práticas de consumo e de lazer, destacado por Geane, incomoda as jovens que concebem essas ausências como privações, o que faz com que talvez a cidade seja vista como lugar atraente.

As orientações coletivas desses dois grupos no tocante às relações estabelecidas na comunidade são bem distintas. Os/as jovens que vivem na fazenda Cedro parecem vivenciar o cotidiano de forma menos conflitante, sobretudo nas trocas

experimentadas nos espaços de lazer. Os membros dos dois grupos moram em áreas distintas, Fazenda Cedro e sede do Distrito Espreado, sendo que esses espaços apresentam singularidades, especialmente no que se refere à organização sociocultural da localidade.

Considerações finais

A existência de diversos “modos de vida” no meio rural brasileiro figura como elemento importante para pensar as políticas públicas educativas destinadas para os jovens do meio rural, dado o significado positivo atribuído pelos jovens aos seus territórios de vida, de pertença. Estas políticas devem partir dos diferentes sujeitos do campo, além de estarem aportadas em seus contextos vivenciais, numa perspectiva que reconheça as vozes que foram silenciadas em épocas passadas. Para isso faz-se necessário compreender como os/as jovens rurais vivenciam a sua condição juvenil, relacionam-se com o mundo do trabalho, projetam o futuro e quais os significados atribuídos às suas experiências escolares.

A ampliação da escolaridade de moças e rapazes residentes em áreas rurais de pequenos municípios brasileiros deve passar as discussões sobre a educação do campo, gestadas em vários espaços formativos. Surge o desafio de ofertar uma

educação que, além de contemplar os saberes, a memória coletiva e a positivação dos processos identitários no meio rural, possibilite também aos/às jovens o diálogo em outros contextos educativos.

Também é preciso considerar o impacto e significado atribuídos a programas educativos como o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), a instituições como o Conselho Tutelar da Infância e do Adolescente, aos programas Bolsa Escola e Bolsa Família, pelos/as jovens rurais, sobretudo no que se refere à relação estabelecida com a escola. A existência desses programas parece transcender as necessidades de sobrevivência da população, uma vez que a referência feita a estes aponta outros elementos que modificam o cotidiano desses sujeitos, especialmente no que concerne à relação com o trabalho rural.

A formulação de políticas públicas educativas deve estar articulada, ainda, com um projeto de país e de campo que reconheça a existência do meio rural como lugar de vida, trabalho, cultura e lazer. Isso implica considerar outras especificidades dos contextos sociais dos/as jovens, a exemplo das relações de gênero estabelecidas, do pertencimento étnico, das práticas religiosas e das relações intergeracionais. No momento presente, não é mais possível pensar a vida dos

homens e mulheres rurais sem que essas questões sejam reconhecidas. Afinal, os/as jovens rurais brasileiros estão clamando pelo respeito por seus “modos de vida”, seus tempos de aprendizagem e suas condições como sujeitos de direitos – tal como fica explícito nos espaços formativos frequentados por esta parcela da população.

Referências

- Abramo, H. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5(6), 25-36.
- Abramovay, R. (2004). Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 12, 236-271.
- Bohnsack, R., & Weller, W. (2006). O método documentário e sua utilização em grupos de discussão. *Educação em Foco*, 11, 19-38.
- Brandão, C. R. (1995). *A partilha da vida*. São Paulo: GEIC/Cabral.
- Carneiro, M. (2005). Juventude rural: projetos e valores. In Abramo, H.; & Branco, P. (Orgs.), *Retrato da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. (p. 243-261). São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Castro, E., & Carneiro, M. (2007). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Dayrell, J. (2007). A escola ‘faz’ as juventudes? *Educação e Sociedade*, 28(100), 105-128.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Municípios brasileiros. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 abr. 2010.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. In Burak, S. (Org). *Adolescencia y juventud en América Latina*. (p. 41-73). Costa Rica: LUR.
- Pais, J. (2003b). *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.
- Pais, J. (2003a). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Pereira, J. (2004). Entre campo e cidade: amizade e ruralidade segundo jovens de Nova Friburgo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 12, 322-351.
- Stropasolas, V. (2006). *O mundo rural no horizonte dos jovens*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Veiga, J. (2003). *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Vieira, R. (2006). Tem jovem no campo! Tem jovem homem, tem jovem mulher. In Woortmann, E., & Menache, R.; Heredia, B.(Orgs.). *Margarida Alves: coletânea sobre estudos rurais e gênero*. (p. 195-214). Brasília: MDA, IICA.
- Wanderley, M. (Coord.). (2006). Juventude rural: vida no campo e projetos para o futuro. *Relatório de Pesquisa*. Recife.
- Weisheimer, N. (2005). *Juventudes rurais: mapa de estudos recentes*. Brasília: MDA/NEAD.
- Weller, W. (2011). *Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlin e São Paulo*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Weller, W. (2010). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In Weller, W., & Pfaff, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. (p. 54-66). Rio de Janeiro: Vozes.

Weller, W. (2005). A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. *Sociologias*, 13, 260-300.

Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 241-260.

Anexo I: Códigos utilizados na transcrição das entrevistas (modelo criado pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bohnsack, na Alemanha)

Y: abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2)

Am/Bm: abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para entrevistados do sexo masculino e “f” para pessoas do sexo feminino. Numa discussão de grupo com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utiliza-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Essa codificação será mantida em todos os levantamentos subsequentes com as mesmas pessoas. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por exemplo: Cm, Carlos).

?m ou ?f: utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes em discussões de grupo quando mais pessoas falam ao mesmo tempo).

(.) um ponto entre parênteses expressa uma pausa inferior a um segundo.

(2) o número entre parênteses expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos).

Γ utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram após uma colocação.

; ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz.

. ponto: forte diminuição do tom da voz.

, vírgula: leve aumento do tom da voz.

exem- palavra foi pronunciada pela metade.

exem:::plo pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra).

assim=assim palavras pronunciadas de forma emendada.

exemplo palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas.

°exemplo° palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos.

exemplo palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito.

(example) palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parênteses.

() parênteses vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parênteses varia de

acordo com o tamanho da palavra ou frase).

Recebido em: 08/07/2016

Aprovado em: 26/07/2016

Publicado em: 19/04/2017

☺ exemplo ☺ palavras ou frases entre risos são colocadas entre emoticon.

☺ (2) ☺ número entre sinais de emoticon expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala.

((bocejo)) expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida)) ((risos)).

//hm// utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas para ou //☺ (1) ☺// indicar sinais de feedback (“ah,” “oh,” “mhm”) ou risos do entrevistador.

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Silva, C. M. (2017). Morar no meio rural: o cotidiano dos/das jovens rurais de um município baiano. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(3), 106-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p106>

ABNT:

SILVA, C. M. Morar no meio rural: o cotidiano dos/das jovens rurais de um município baiano. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 3, p. 106-126, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p106>

Notas:

1.Weller (2005) considera relevante numerar as frases dos membros do grupo, bem como criar códigos para apresentar a entonação da voz e as expressões produzidas pelos participantes. Também assinala a importância de apresentar nomes fictícios para os membros, garantindo assim o anonimato destes.

2.Durante a entrevista com uma moradora de outra fazenda fui informada sobre as “dificuldades passadas” por uma família que morava próximo de sua casa. Falava das “ajudas” que essa família recebia da comunidade, ao mesmo tempo em que pedia para que eu os visitasse.

3.Uma jovem integrante desse grupo descreve em seu diário o envolvimento da comunidade na preparação do casamento de uma prima, que vai desde às tarefas de “pilar o milho” até o prazer de acompanhar os noivos em direção à sede do município para a realização da cerimônia.

A confecção de bonecas negras na formação docente

Graziela Rinaldi da Rosa¹, Adriana da Silva Ferreira²

¹Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Campus São Lourenço do Sul. Instituto de Educação. Rua Marechal Floriano Peixoto, 2236, Centro. São Lourenço do Sul - RS. Brasil. grazirinaldi@gmail.com.

²Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

RESUMO. O trabalho artesanal na/com docência tem sido adaptado nas metodologias de pesquisa-ação e história oral e contribuído para diferentes maneiras de pensar o artesanato na formação de professores/as. O artesanato geralmente é realizado por mulheres e contribui no fortalecimento da identidade, como fonte de renda e valorização dos saberes populares. Foi adotada a metodologia de oficinas com o objetivo de confeccionar bonecas negras, sendo aicineira uma estudante quilombola. Buscou-se empoderar estudantes, mulheres negras e quilombolas por meio da confecção dessas bonecas, que simbolizam a identidade negra. Tal prática teve uma repercussão na vida de mulheres e professores/as em formação. Foi possível aprender que a confecção de bonecas negras, embasada por teorias que visam valorizar os povos tradicionais, e aqui especialmente os quilombolas, em diálogo com a educação popular, vai além de uma técnica artística, trata-se de um (re)olhar para si e para as questões étnico-sociais.

Palavras-chave: Mulheres Negras, Identidade Negra, Diversidade na Educação.

The confection of black dolls in the teacher education

ABSTRACT. The craft work on/with teaching has been adapted in action research methodologies, it has contributed to different ways of thinking the craft work on teacher education. The craft work is usually made by women and contributes in strengthening the identity as a source of income and appreciation of popular knowledge. It was adopted the workshop methodology in order to make black dolls, with a quilombola student as mediator. It was searched to empower students, quilombolas and black women through the making of these dolls that symbolize the black identity. This practice impacted the lives of women and teachers in formation. It was possible to learn that the confection of black dolls, based on theories that aim to value the traditional people, and here especially the quilombolas, in dialogue with popular education, goes beyond a art technique, it is a (re)look for themselves and the ethnic and social issues.

Keywords: Black Women, Black Identity, Diversity in Education.

La confección de muñecas negras en la formación docente

RESUMEN. El trabajo artesanal en la/con docencia ha sido adaptado en las metodologías de investigación-acción e historia oral y ha contribuido para distintas formas de pensar el trabajo artesanal en la formación de profesores/as. La artesanía generalmente es realizada por mujeres y contribuye en el fortalecimiento de la identidad, como fuente de ingresos y valoración de los saberes populares. Fue adoptada la metodología de talleres con el objetivo de confeccionar muñecas negras, siendo la tallerista una estudiante quilombola. Se buscó empoderar estudiantes, mujeres negras y quilombolas por medio de la confección de esas muñecas, que simbolizan la identidad negra. Tal práctica tuvo una repercusión en la vida de mujeres y profesores/as en formación. Fue posible aprender que la confección de muñecas negras, basada en teorías que buscan valorar los pueblos tradicionales, y acá especialmente los quilombolas, en dialogo con la educación popular, va más allá de una técnica de arte, se trata de una nueva mirada sobre sí mismo y sobre las cuestiones étnico –sociales.

Palabras-clave: Mujeres Negras, Identidad Negra, Diversidad en la Educación.

Introdução

Realizar junto com as mulheres quilombolas e com a comunidade e nas escolas essa atividade que tem como objetivo o resgate da autoestima e a valorização do povo negro desenvolvendo a consciência enquanto se trabalha valores , étnicos raciais construindo o empoderamento para esses indivíduos tantas vezes invisibilizados. Neste momento de construção eu também como mulher negra quilombola me reconheço me identifico com histórias dessas quilombolas, que mesmo sendo de diferentes localidades, cidades ou ate mesmo estados a nossa essência se identifica nos reconhecemos, somos filhas e de origem iguais. A confecção de bonecas negras são as vozes dos quilombolas durante as oficinas faz com que se pense de forma diferenciada, com metodologia e pesquisa. As bonecas negras podem ser confeccionadas por qualquer pessoa que queira valorizar sua cultura, autoestima, combater o racismo fazendo se ativo nesta caminhada tão árdua de descriminalização, inferioridade e invisibilidade ainda tão presentes, esses problemas não serão combatidos da noite para o dia, mais com dedicação e luta teremos uma sociedade melhor. Precisamos que os negros/as parem de se desvalorizar se sintam capazes de fazer e atuar em qualquer âmbito de trabalho só que para isso é preciso acreditar e principalmente estudar muito. Por meio do esforço e da capacidade de cada um os grilhões que assombram os negros hoje ainda vão cair por terra. (Ferreira, 2016, s/p).

Este artigo é resultado de algumas práticas escolares e comunitárias desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade

Federal do Rio Grande, e de ações desenvolvidas junto à comunidade e povos tradicionais quilombolas, como por exemplo, a “Oficina Bonecas Negras: Resgatando a cultura do artesanato e construindo a identidade negra” realizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, Indígena (NEABI-SLS). As oficinas têm sido desenvolvidas por estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, coordenadas pela professora da Disciplina de Educação Popular e a acadêmica quilombola, Adriana da Silva Ferreira, estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Campus São Lourenço do Sul – RS.

A referida oficina compôs as atividades de um projeto de extensão, intitulado “Resistência, Negritudes e Quilombolas: Ouvindo os ecos dos Quilombos do Município de São Lourenço do Sul”. Teve como objetivos contribuir com o resgate da cultura do artesanato; debater sobre a potencialidade do brincar com bonecas negras e refletir sobre a construção da identidade do/a negro/a por meio da confecção de bonecas negras de pano, bem como problematizar questões relacionadas ao preconceito e ao racismo,

buscando pensar/redescobrir/reafirmar a identidade negra.

Tais reflexões desenvolvidas em aulas de Educação Popular e em atividades de extensão rompem com o espaço acadêmico de salas de aulas. Acreditamos que o exercício do artesanato de bonecas negras e a reflexão sobre ele contribui na constituição da identidade negra, pelo fato de reviver e rememorar a cultura negra em suas raízes com o re-olhar para essas mulheres, bem como no fortalecimento étnico racial de suas identidades.

Kleba e Wendausen (2009) afirmam que o processo de empoderamento é dinâmico, e sua produção envolve diferentes aspectos, dentre eles, o cognitivo e o afetivo. Explicam que o objeto deste processo é aumentar o poder da autonomia pessoal e coletiva. Este aumento de poder nas relações visa a construir instrumentos, principalmente para aqueles “submetidos a relações de opressão, discriminação e dominação social”. (Kleba & Wendausen, 2009, p. 736).

Nesse sentido, o empoderamento se constitui ao entender que a ação docente está presente e articulada a artesanaria, a partir do momento em que se pensa questões como: de que forma e quais as causas que provocam o “não olhar” para as questões étnico-raciais? E o enfraquecimento da identidade negra? Tal

trabalho visa problematizar no currículo dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo o lugar dos povos tradicionais quilombolas, e dar visibilidade aos mesmos, trabalhando questões Étnico-raciais em nossos currículos, e dando visibilidade ao trabalho artesanal de mulheres.

Durante essas oficinas é possível estudar sobre feminismos e direitos das mulheres. Quanto à organização do movimento feminista no Brasil, Saffioti (1976, p. 274) destacou que:

Apesar de ter resultado da importação de ideias que não encontravam muito eco na sociedade brasileira (neste sentido, teria, se tivesse tido pleno êxito desde seu início, criado um grande hiato entre a legislação referente à mulher e as verdadeiras relações sociais que a inferiorizavam), inoculou, em boa parcela das mulheres, a aspiração de libertar-se e de emancipar-se através do trabalho, processo este que foi amadurecendo à medida que, efetivamente, iam os elementos femininos penetrando em áreas até então reservadas exclusivamente aos homens.

Soihet (1997, p. 99) “atribui o avanço da abordagem do feminino ao campo da história cultural”, visto que temos também a contribuição dos estudos feministas e de gênero que abordam o feminino, histórias de vida e pensamentos de mulheres, que não é uma história à parte da própria história, pois as mulheres escreveram sobre suas vidas e suas

histórias. Nesse sentido, as bonecas negras “dão vozes” às mulheres dos quilombos, na medida em que possibilitam a partilha e a escuta. Muitas são agricultoras familiares e outras tantas artesãs, que tecem suas histórias em meio ao esquecimento de suas existências.

Sobre os quilombolas do município de São Lourenço do Sul/RS

Invisíveis, isoladas, com as pessoas trabalhando como empregadas ou sob a forma de meeiro (parceria em que a metade da produção vai para o dono da terra) para os fazendeiros ou colonos vizinhos. Essa era a situação inicial das comunidades. Sem serviços básicos - luz, água -, sofrendo muita discriminação por causa do racismo e sem perspectivas de continuarem na terra, pequena, apertada e sem segurança fundiária. Não participavam dos espaços da agricultura familiar; muitos não tinham documentos, como carteira de identidade. Os jovens, quando podiam, saíam para as cidades para trabalhar, engrossando as estatísticas do êxodo rural e do crescimento das ocupações nas cidades. Não eram reconhecidos como comunidades, mas como um grupo de mão de obra barata e disponível na área rural. Em termos mais amplos, eram simplesmente invisíveis. Não se falava da existência de comunidades negras na região (Dutra, 2011, p. 74).

Essa citação diz respeito às comunidades do território Sul do Rio Grande do Sul. Nela percebemos a precária condição de vida desses sujeitos, e que práticas muito incipientes têm sido desenvolvidas para superar os recorrentes

problemas desses povos. Mostra também a invisibilidade desses povos e a necessidade de se trabalhar a autoestima, identidade e respeito, bem como da valorização do conhecimento tradicional.

No município de São Lourenço do Sul temos as Comunidades: (1) Quilombola da Picada; (2) Comunidade Quilombola Rincão das Almas; (3) Comunidade Quilombola Monojolo; (4) Comunidade Quilombola Torrão e (5) Comunidade Quilombola Coxilha Negra e (6) Boqueirão. Conforme publicação do Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor (2010), a Comunidade quilombola Picada fica no 3º distrito de São Lourenço do Sul-RS, na localidade de Santa Tereza. É composta por 17 famílias, que dividem uma área de 55 hectares. A comunidade de Rincão das Almas está localizada no 5º distrito do Município de São Lourenço do Sul-RS, composta por 70 famílias. Ocupa uma extensão de 50 hectares de terra. O quilombo Monojolo está localizado em Campo Quevedos, 7º distrito do município de São Lourenço do Sul-RS, agregando 25 famílias em uma área de 30 hectares. A comunidade quilombola Vila Torrão está localizada no Canta Galo, 7º distrito do Município de São Lourenço do Sul-RS, composta por 19 famílias que vivem em uma área de sete hectares. Conforme dados de Capa (2010), Coxilha Negra, localidade

da estudante bonequeira quilombola está localizada no 6º distrito do município de São Lourenço do Sul, agregando 30 famílias em 55 hectares de terra, sendo 30 hectares com títulos.

Cabe destacar aqui que o conceito “Quilombo” trata do conceito de etnogênese como oposição ao etnocídio dos diversos grupos étnicos que compõem o todo (Arruti, 2005) e não se refere apenas a um local geograficamente definido, historicamente “documentado” e arqueologicamente “escavado”. Ele designa um processo de trabalho autônomo, livre da submissão dos grandes proprietários. Não delimitado por um território e isolado apenas, mas capaz de se reverter domínios fundiários reconhecidos pela Lei de Terras de 1850 (Linhares, 2009). Quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através de séculos, “acampamento guerreiro na floresta”, sendo entendido em Angola como “divisão administrativa”, indicando uma reação guerreira e uma situação opressiva (Leite, 1999).

Os estados brasileiros que se destacam pela concentração de comunidades quilombolas são: Maranhão, Minas Gerais, Bahia e Pará. Conforme Dutra (2011, p. 16), “a existência de quilombos contemporâneos é uma

realidade latino-americana. Tais comunidades são encontradas em países como a Colômbia, Equador, Suriname, Honduras, Belize e Nicarágua”. Estima-se que no Brasil há cerca de três mil comunidades quilombolas (Dutra, 2011, p. 16). As comunidades quilombolas encontram-se em sua maioria em zonas rurais, mas existem comunidades na zona urbana.

Como se percebe, há um vasto campo de estudos no que diz respeito aos quilombos do Município de São Lourenço do Sul, e cerca de 161 famílias quilombolas para conhecermos, dialogarmos e pensarmos sobre formas de superação de seus problemas.

Lutas, resistências, silenciamentos e invisibilidades

A importância deste projeto para nós da comunidade quilombolas daqui da cidade de São Lourenço do Sul-RS é de suma importância. Encontros como esse mostram nossas tradições, nossos costumes, muitas vezes esquecidos pela comunidade. Somos lembrados nestas datas que se comemoram o dia da consciência negra - 20 de novembro (Ferreira, 2016, s/p).

Partindo da fala da estudante quilombola, buscamos deixar clara a essência desse trabalho, pois “ouvir os ecos desses povos remanescentes” significa escutar sua história, conhecer sua gente, o seu povo, e ouvir o que eles e elas têm a

nos ensinar em um movimento simbiótico, capaz de provocar uma ação, que busca a superação do silenciamento e ocultamente desses povos. Chamamos de ecos, pois queremos ouvir aquilo que eles falam e “gritam” nos Quilombos. Queremos ouvir suas músicas, suas danças, conhecer sua culinária, o seu artesanato e contribuir para que esses ecos se transformem em vozes que dão visibilidade para os povos.

Sabemos que os desafios são grandes, mas que estamos inseridos/as em uma cidade que possui comunidades Quilombolas e é nosso compromisso, enquanto professores/as, pesquisadores/as e estudantes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) dialogar e buscar formas de superação dos problemas que essas comunidades quilombolas enfrentam em seu cotidiano. Não estamos nos referindo a práticas que acontecem apenas no mês da Consciência Negra. A comunidade acadêmica tem dialogado com esses povos, comprometidos com a valorização dos mesmos.

O marco do reconhecimento da existência dos quilombos no Brasil se deu em 1988, mas isso não significa que hoje esses povos têm reconhecimento em seu cotidiano. Vejamos a fala da jovem quilombola, do Município de São Lourenço do Sul, residente do Quilombo da Coxilha Negra:

O povo negro ainda nos dias atuais é muito discriminado, o racismo ainda é grande, não aparece com grande força que realmente tem porque ele muitas das vezes é velado. E isto tudo é muito triste, para um país onde mais da metade da população é mestiça, há um grande caminho pela frente para percorrer em busca da igualdade racial e social. (Ferreira, 2016, s/p).

Não é novidade que muitos são os desafios. Podemos destacar a valorização, reconhecimento de sua identidade, valorização de sua cultura, estima e autoconfiança, sem falar na questão fundiária, visto que as áreas que as comunidades quilombolas ocupam hoje são áreas muito limitadas, cercadas nas suas maiorias por grandes fazendeiros e agricultores familiares pomeranos, povos que também possuem um histórico de lutas e resistências.

O povo negro é um povo muito forte só que ele ainda não se deu por conta. Nós, povo negro também devemos nos conscientizar. Não ficarmos mais calados em frente a tantas injustiças e aos constrangimentos racistas que seguidamente toleramos, devemos dar um basta a tudo isto. E não ficarmos somente indignados quando a mídia mostra algum flagrante que algum famoso sofreu. E sim devemos indignarmos e se conscientizar mediante a pobreza do nosso país que em sua maioria é negra, visto que grande parte das pessoas que vivem nas favelas são de origem negra que muita das vezes se tornam traficantes se prostituem, abarrotam os presídios. Em vez de estarem estudando e tendo uma vida honesta e não vivendo flagelados na miséria,

sem esperança de que não tem mais opções melhores para se viver. Quando nós negros nos unirmos de verdade em busca de reformas, e mais conhecimentos, colocaremos em prática nossos direitos, veremos que ninguém mais pisará sobre nós e daremos um basta ao racismo e a desigualdade racial (Ferreira, 2016, s/p)

Outros/as instituições tem dialogado com esses povos, como podemos observar Dutra (2011, p. 73) onde relata que tanto os quilombolas como as equipes da Fundação Luterana de Diaconia e do Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor (CAPA) afirmaram que: “a discriminação e o racismo são um problema real na região e relataram vários episódios ilustrativos de atitudes discriminatórias e racistas. Com isso, a autoestima das pessoas e das comunidades negras estava muito baixa ...”.

Cabe a nós educadores/as da Educação do Campo olhar para o povo tradicional quilombola e criar novas metodologias para dialogar com os mesmos, a fim de contribuir para superação de seus problemas e do preconceito historicamente construído a respeito desses sujeitos e sujeitas!

As bonecas negras como instrumento de empoderamento

A superação dos problemas de gênero é possível quando as pessoas se dão conta e denunciam as “suas amarras”. Nesse sentido, possibilitar

momentos de socialização de problemas de gênero que as mulheres enfrentam em seu cotidiano é fundamental para lutarmos por melhores condições de vida. Para diagnosticar demandas e dar vozes às mulheres do campo e da cidade de São Lourenço do Sul foram realizadas atividades onde as mulheres do campo e da cidade de São Lourenço do Sul/RS puderam se conhecer, perceber suas semelhanças, diferenças e dialogar, fortalecendo assim as suas identidades, e se empoderando num movimento dialógico, contribuindo para conhecendo protagonismo das mulheres de São Lourenço do Sul/RS/Brasil (Rosa, 2016, p. 49).

O se permitir pensar como pessoas negras muitas vezes não é permitido na infância. E isso se dá por diferentes motivos: como o medo, o silenciamento, a vergonha, a baixa estima, até o fato de até pouco tempo não existir bonecas negras a venda no comércio e, se existia, o valor era bem maior do que as bonecas brancas.

Além do racismo e dos preconceitos étnico-raciais, o patriarcado é outro sistema de opressão que abordamos nas oficinas, pois ele visa suprir os interesses dos homens, visto que ele ainda está presente em nossas práticas sociais, bem como em nossas formas de nos relacionarmos com os outros. O patriarcado ainda está infiltrado em quase tudo na nossa sociedade, na maneira que educamos, seja em casa ou nas escolas.

Poucas mulheres questionam sua “inferioridade social” e, além de homens,

“há um número incalculável de mulheres machistas”. (Saffioti, 2004, p. 35). A mulher tem como pré-definidas, em nossa sociedade, algumas características sociais dentro dessa lógica, e uma delas é que “la mujer-madre es transmisora, defensora y custodia del orden imperante en la sociedad y en la cultura. Tanto los rituales domésticos o sociales, como los cuidados, están a cargo de las mujeres y forman parte de su condición histórica”. (Lagarde y de los Ríos, 2005, p. 377).

As crianças precisam ter brinquedos como referencial da sua identidade, e que sejam capazes de fortalecer a sua própria autoestima. Como uma criança negra poderá se identificar com uma boneca branca? Como ela poderá criar a sua identidade negra com autoestima?

Com bonecas brancas as meninas e os meninos negros/as não percebem nem um traço parecido com o seu. Seus cabelos são diferentes e não há traços que demarcam a sua ancestralidade.

As bonecas negras são tão importantes quanto os livros de infância que contam as histórias de povos negros e constam personagens negros, contos de matriz africana, entre outros. Além disso, nas Oficinas de Bonecas Negras os meninos rompem com a lógica patriarcal, confeccionando bonecas com as meninas.

Acreditamos que tais práticas contribuem no reconhecimento e comprometimento com suas origens, visto que ainda hoje vemos poucas negras/os com seus cabelos soltos, trançados ou ao natural. Poucas são as mulheres negras que usam turbantes nas ruas. Aprender sobre a cultura dos povos negros pode ajudar a libertar homens e mulheres do desconhecimento de si e dos preconceitos que carregam.

Os estereótipos de corpos brancos também reforçam a identidade não negra, contribuindo para o sentimento de inferioridade, baixa estima e exclusão desses sujeitos/as. Muitos crescem sem se verem como pessoas negras, sem conhecerem suas origens e valorizar culturas e antepassados.

Não se culpe. Provavelmente foram seus pais que lhe ensinaram o que eles também aprenderam. A gente aprende as ideias mais absurdas desde criancinha e nunca parou para analisar seus fundamentos. Como é que pode alguém acreditar que todas as pessoas da sua raça são melhores, mais inteligentes e mais bonitas que todas as pessoas da outra raça? Até numa mesma família, há casos de filhos do mesmo pai e da mesma mãe que são completamente uns dos outros! É por isso que estas teorias racistas, totalmente infundadas, não encontram respostas nas ciências. Não se confundir herança biológica com herança cultural. As teorias racistas se baseiam no “determinismo biológico”, que é totalmente falso. A cor da pele, o tipo de cabelo ou o formato do nariz não definem o

caráter e nem a inteligência das pessoas (Matos, 2004, p. 56).

A oficina de bonecas negras contribuiu para pensar sobre os problemas

da população negra e o não conhecimento das comunidades quilombolas, bem como na problematização das políticas públicas para essa população.

Figura I. Oficina de Bonecas Negras realizada na semana Acadêmica integrada da FURG/Campus São Lourenço do Sul.



Figura II. Bonecas Negras e estudante quilombola Adriana da Silva Ferreira.



Figura III. Oficina de Bonecas Negras realizada na rede Básica de Ensino São Lourenço do Sul.



Figura IV. Oficina de Bonecas Negras realizada na Praça Dedé Serpa em São Lourenço do sul/RS.



IMAGEM V: Oficina de Bonecas Negras realizada na Semana da Consciência Negra IFSUL/Camaquã/RS-2016.



Como podemos perceber, tanto meninos quanto meninas têm confeccionado bonecas negras nas escolas e em práticas comunitárias na Educação do Campo. Inspiradas nos movimentos Feministas e Movimento Negro, essas oficinas têm garantido amplos debates na formação docente no campo da Educação do Campo e possibilitado pensar outras perspectivas metodológicas e outros sujeitos.

As formas de pensar os indígenas, negros, quilombolas, ribeirinhos, das florestas como as formas de pensar os trabalhadores dos campos e das cidades se articulam com as relações sociais, de produção, de trabalho, com o padrão de poder, dominação/subordinação a que esses coletivos foram subordinados (Arroyo, 2014, p. 4).

Assim, é possível questionar sobre as formas de subordinação, dominação e relações de poder com as oficinas de bonecas negras na Educação do Campo. Tais oficinas nos fazem (re)pensar sobre os métodos tradicionais de educação, e o quanto precisamos aprender a valorizar os saberes dos/as educandos/as em um movimento de construção do pensamento.

A descolonização, como sabemos, é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem a sua inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que se discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças

congenitalmente antagonistas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substantificação que a situação colonial excreta e alimenta (Fanon, 2013, p. 52).

Nesse sentido, nossas aulas de Educação do Campo precisam se inspirar em epistemologias do campo latino-americanas, que dialogam com os movimentos sociais, especialmente com os movimentos sociais do campo, reconhecendo e dialogando com a diversidade de povos tradicionais que temos na América Latina. É preciso reconhecer que “as lutas sociais formam os novos sujeitos sociais em cada espaço e em cada tempo da História e este é um processo cultural”. (Caldart, 2012, p. 79).

Considerações finais

É na não conclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. Não sou esperançoso, disse certa vez, por pura teimosia, mas por existência antológica (Freire, 2014, p. 57).

Com essas palavras de Paulo Freire buscamos fazer algumas considerações que não findam com esse trabalho.

Compartimos do sentimento de esperança, pois em uma sociedade que ainda busca anular a existência da diversidade e de sujeitos, é necessária muita esperança para seguir.

Vivemos em tempos de “escolas sem partidos”, de tentativas de transformar a educação crítica, emancipatória e libertária em uma educação supostamente neutra. Neutra porque não reconhece em seu currículo e no cotidiano escolar a diversidade de sujeitos, e tampouco reconhece nos Direitos Humanos e nos Movimentos Sociais possibilidades de diálogos.

Vivemos tempos em que as Leis que garantiam a inserção da história afro-brasileira são negadas. Sabemos que por meio do processo educativo, cultural e científico buscou-se criar estratégias que envolvam de forma indissociável o ensino e a pesquisa de forma que viabilize a relação entre Universidade e Sociedade, mas tais práticas voltam a ser retiradas dos currículos escolares com o lema de uma suposta “educação neutra”.

Com essa relação, que é de suma importância, busca-se desvelar alguns “pré-conceitos” com relação aos povos afrodescendentes, bem como trazer para a cena a cultura e a história desses povos, que fortalecidos com a Lei de nº 10.639/2003 passaram a ter uma melhor

visibilidade nos espaços escolares. Trata de uma Lei que obriga a realizar o estudo da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos diferentes níveis de ensino, e que garante que a educação não seja descompromissada e descomprometida com essa significativa parcela da população brasileira.

Esse tipo de prática faz parte de uma educação voltada para a cidadania e o respeito pelas diferenças. Trata de uma educação dialogada com as comunidades tradicionais, movimento de Consciência Negra, Movimento Negro e a população negra em geral.

Conhecer a luta dos negros e indígenas no Brasil, a história dos negros e dos indígenas, problematizar a cultura negro-brasileira e indianista e a importância de ambos na formação da sociedade brasileira é o mínimo que temos que ver em nossas escolas e outros espaços sociais e institucionais.

O resgate da contribuição desses povos nas áreas sociais, econômicas e políticas chega de forma estereotipada e repleta de preconceitos. Ainda são poucos educadores e educadoras que incluem os conteúdos referentes à história desses povos e suas culturas no currículo escolar. Acreditam que algumas áreas específicas devem se preocupar com essas questões.

O parágrafo 2º da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 diz que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Muitas professoras e professores, acomodados/as nas suas especificidades, acreditam que essa inclusão não diz respeito a sua área, tampouco permitindo que essas questões sejam trabalhadas de maneira interdisciplinar.

Em cursos de formação pedagógica escutamos relatos de que no dia do índio e no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) instituições ainda obrigam a fazer alguma atividade relacionada às respectivas datas e registrar no diário de classe para cumprir a lei. Esse tipo de solução para o cumprimento da lei pode acarretar danos ainda maiores na formação de crianças, adolescentes e jovens no que diz respeito aos seus conhecimentos dessas culturas, por isso a importância de especialização e estudos por parte de quem educa, acerca das culturas indígenas e afro-brasileiras.

O dia da consciência negra e/ou o dia do índio, devem ser lembrados sim, mas essas datas devem compor uma proposta de currículo e de educação.

É preciso retomar o princípio freireano da não neutralidade, denunciar os índices de violência e as desigualdades sociais.

Os silenciados/as, excluídos/as ainda precisam ser incluídos/as no cotidiano escolar, em nossos planos de aulas e em nossas práticas escolares educativas e comunitárias. Somente assim a educação estará contribuindo para além de um currículo escolar que inclui a diversidade, mas uma sociedade com conhecimentos históricos capazes de interferir na realidade social dessas pessoas.

É emergente o questionamento na Educação do Campo do lugar dos povos tradicionais e inseri-los em nosso currículo, em nossas práticas escolares e comunitárias, fazendo com que os povos historicamente invisibilizados sejam protagonistas em espaços educativos. Seus saberes e suas práticas cotidianas precisam ser valorizadas e resgatadas na formação de professores e professoras do campo. Caso contrário, nossas práticas educativas continuarão sendo carregadas de preconceitos e silenciamentos.

Sendo assim, frente alguns avanços que tivemos, não é possível retroceder. A Educação Popular, as Epistemologias do Campo e os Estudos Feministas possuem uma intrínseca relação para a superação de opressão e pode, sim, contribuir para que

ousemos trabalhar em nossas práticas escolares e comunitárias “outros sujeitos e outras pedagogias”.

Referências

- Arruti, J. M. (2005). *Mocambo: Antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru. São Paulo: EDUSC.
- Arroyo, M. (2014). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Vozes: Petrópolis.
- Brasil. Lei nº 11.645 (2008). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.
- Brasil. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003). *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Recuperado de: <http://www.planalto.gov.br>.
- Caldart, R. S. (2012). *Pedagogia do Movimento*. São Paulo: Expressão Popular.
- Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor (2010). *Revelando os quilombos no Sul*. Pelotas: Centro de apoio ao Pequeno agricultor.
- Dutra, M. (2011) *Direitos Quilombolas: Um estudo do impacto da cooperação ecumênica*. Rio de Janeiro: Koinonia.
- Fanon, F. (2013). *Os condenados da Terra*. Editora: UFJF. Juiz de Fora.
- Ferreira, A. S. (2016). *Relatos das oficinas de bonecas negras*. Acervo do Núcleo de Estudos Afro brasileiro e Indígena da FURG, Campus São Lourenço do Sul, s/p.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Freire, P. (2014) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra: Rio de Janeiro.
- Kleba, M. E., & Wendausen, A. (2009). Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde & Sociedade*, 18(4), 733-743.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2005) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Universidade Nacional Autónoma de México.
- Leite, I. B. (1999). *Quilombos e quilombos: cidadania ou folclorização*. Horizontes Antropológicos/UFRGS. IFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Porto Alegre: PARGAS.
- Linhares, L. F. R. (s/d). *Comunidade Negra Rural: um velho tema, uma nova discussão*. Disponível em: <http://www.nead.org.br/artigodomes>. Acesso Setembro/2016.
- Macedo, A. G., & Amaral, A. L. (2005). *Dicionário da Crítica Feminista*. Porto: Afrontamentos.
- Matos, M. Z. T. (2004). *Bonecas Negras Cadê? O negro no currículo escolar: Sugestões e Práticas*. Belo Horizonte: Maza Edições.

Rosa, G. R. (2016). *Educação e Direitos das Mulheres: resistências e subversão nas práticas educativas*. In Machado, R. C. F., & Castro, A. M. (Org.). *Direitos das Mulheres no Brasil: Experiências de Norte a Sul*. (pp. 49-68). Manaus: UEA Edições.

Saffioti, H. I. B. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Saffioti, H. (1976). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Prefácio de Antônio Cândido de Mello e Souza. Petrópolis: Vozes.

Soihet, R. (1997). História, mulheres, gênero: contribuição para um debate. In Aguiar, N. *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres* (pp. 95-114). Coleção Gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Recebido em: 16/10/2016
Aprovado em: 17/12/2016
Publicado em: 19/04/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Rosa, G. R., & Ferreira, A. S. (2017). A confecção de bonecas negras na formação de professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 127-143. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p127>

ABNT:

ROSA, G. R.; FERREIRA, A. S. A confecção de bonecas negras na formação de professores. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 127-143, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p127>

Conhecimentos tradicionais em torno das plantas medicinais e currículo do ensino de ciências

Gláucia Sousa Moreno¹, Gabriela da Silva²

¹Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Faculdade de Educação do Campo/Instituto de Ciências Humanas. Avenida Folha 31, Quadra 07 s/n. Marabá - PA. Brasil. glauucia@unifesspa.edu.br.

²Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará - UNIFESSPA

RESUMO. A evolução do conhecimento científico ao longo dos séculos, além dos aspectos tecnológicos e inovações, propiciou o que podemos chamar de “metamorfose cultural” em diversas áreas. Por meio de sua atuação e da ideologia predominante da “ciência como única e/ou principal fonte de verdade” nos deparamos com a perda ou estagnação de conhecimentos populares adquiridos em décadas, tais como o conhecimento tradicional sobre Plantas Medicinais, os quais vêm sendo substituídos pelo conhecimento farmacêutico que contraditoriamente também é produzido com base no conhecimento dos “especialistas tradicionais”. Por meio de uma pesquisa *in lócus* na Agrovila Nova Conquista, no município de Açailândia, Estado do Maranhão, encontramos alta diversidade de plantas medicinais (42 espécies) encontradas nesta área, visto que detectamos seu uso com finalidades medicinais. A partir de entrevistas gravadas, conversas informais e da leitura de referencial teórico, construímos uma proposta pedagógica no ensino de ciências na escola de Educação Básica Oziel Alves em Açailândia-MA, que poderá contribuir para uma articulação entre elementos da realidade local e os conteúdos trabalhados no ensino de ciências na escola em questão.

Palavras-chave: Plantas Medicinais, Educação do Campo, Amazônia.

Traditional knowledge of medicinal plants and science education curriculum

ABSTRACT. Evolution of scientific knowledge over the centuries and technological aspects and innovations led to what we call "cultural metamorphosis" in several areas. Through its activities and the prevailing ideology of "science as the sole and/or main source of truth" we face the loss or stagnation of popular knowledge acquired in decades - such as traditional knowledge about medicinal plants - which is being replaced by pharmaceutical knowledge that is, in a contradictory way, also produced based on the knowledge of "traditional experts". Through research in locus in the *Agrovila Nova Conquista*, in *Açailândia*, Maranhão State, we found a high diversity of medicinal plants (42 species) found in this area and we identified their use with medicinal purpose. From recorded interviews, informal conversations and theoretical reading, we build a proposed pedagogical approach in science teaching in the Basic Education School Oziel Alves in *Açailândia*, Maranhão State, which may contribute to the articulation between elements of the local reality and the contents worked in science education at the school in question.

Keywords: Medicinal Plants, Rural Education, Amazon.

Conocimientos tradicionales sobre las plantas medicinales y el currículo de enseñanza de ciencias

RESUMEN. La evolución del conocimiento científico a lo largo de los siglos, más allá de sus aspectos tecnológicos e innovaciones, propició lo que podemos llamar “metamorfosis cultural” en diversas áreas. Por medio de su actuación y de la ideología de la “ciencia como única y principal fuente de verdad” deparamos la pérdida o inmovilización de los conocimientos populares adquiridos en décadas, tales como el conocimiento tradicional sobre las Plantas Medicinales, los cuales vienen siendo sustituidos por el conocimiento farmacéutico que contradictoriamente también es producido en base al conocimiento de los “especialistas tradicionales”. Por medio de una pesquisa *in locus* en la Agro villa Nueva Conquista, en el municipio de Açailândia, Estado de Maranhão, encontramos una alta diversidad de plantas medicinales (42 especies) en esta área y su uso con fines medicinales. A partir de entrevistas grabadas, conversaciones informales y de la lectura del referencial teórico, construimos una propuesta pedagógica para la enseñanza de ciencias en la escuela de Educación Básica Oziel Alves en Açailândia-MA, que podrá contribuir a una articulación entre elementos de la realidad local y los contenidos trabajados en la enseñanza de las ciencias en la escuela en cuestión.

Palabras clave: Plantas Medicinales, Educación Rural, Amazonia.

Introdução

A partir da intensificação do processo evolutivo da ciência tem sido notável uma crescente apropriação das indústrias farmacêuticas no que tange ao conhecimento tradicional, como por exemplo, das plantas medicinais para a produção de fármacos produzidos a partir longas pesquisas científicas, situação que vem sendo cada vez mais frequente e por isso, relatada em diversos estudos como em Barbosa (2009), Camargo (2014) e Fernandes (2004). Concomitantemente, é crescente o número de comunidades tradicionais (tais como indígenas e camponeses) que tem se utilizado massivamente desses fármacos (DIEGUES, 2000). Essa relação ou inversão de valores é preocupante, no sentido da supervalorização de um saber em detrimento do outro, o que torna relevante um investimento no resgate aos conhecimentos construídos historicamente pelos povos e comunidades tradicionais, exercício que tentamos realizar com a construção dessa pesquisa.

Na perspectiva de relacionar o conhecimento tradicional sobre as plantas medicinais propriamente na Agrovila Nova Conquista no município de Açailândia, Estado do Maranhão, e o uso de medicamentos farmacêuticos pelos moradores da própria vila, realizamos a

pesquisa *in lócus*, ressaltando esse processo de conhecimento por meio de entrevistas gravadas e/ou conversas informais com os “especialistas tradicionais” dessa comunidade. As entrevistas forneceram informações relevantes para as análises das espécies e uso cotidiano e propriedades medicinais das plantas utilizadas ao longo das gerações. Além disso, propomos uma reflexão sobre o papel da escola na permanência do conhecimento tradicional, por meio de práticas pedagógicas voltadas para o ensino das plantas medicinais na disciplina de Ciências para alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Oziel Alves em Açailândia-MA.

A pesquisa e o desenvolvimento da presente proposta corresponderam às atividades didáticas pedagógicas de estágio de docência, obrigatório para os graduandos em Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). O estágio constitui-se na vivência, observação e exercício profissional da docência no Ensino Fundamental e Ensino Médio na disciplina de Ciências e de Biologia, acompanhado por um professor do referido curso. A seguir, serão detalhadas mais informações sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Contexto em que o trabalho está inserido

O curso de Graduação em Educação do Campo da UNIFESSPA foi criado em 2009. Contudo, os primeiros cursos em Educação do Campo foram ofertados em 2007 na Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). O referido curso tem por objetivo formar professores para atuarem nas escolas de Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Escolas do Campo (localizadas em áreas rurais do país).

Nesse curso o Ensino de Ciências e de Biologia, o último com intuito de contemplar o Ensino Médio, são entendidos como um elemento cultural e também de construção humana, considerando que os conhecimentos científicos e tecnológicos se desenvolvem em grande escala na sociedade atual. Isto atende a algumas demandas e preocupações conceituais e estruturais, que historicamente estiveram nas pautas de reivindicações dos movimentos sociais, como reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; formação diferenciada de professores; possibilidade de diferentes formas de organização do espaço escolar; adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas

pedagógicas contextualizadas; difusão através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso a bens econômicos, sociais e culturais.ⁱ

Desta forma, pensar a Graduação em Educação do Campo significa atender a demanda de “inclusão social” das comunidades rurais no sudeste paraense, bem como a expectativa de que a diversidade sociocultural brasileira seja contemplada no processo educacional. Logo, pensar o ensino de Ciências e de Biologia na Licenciatura em Educação do Campo requer ter clareza do meio biofísico (ecossistema predominante) e dos fatores socioculturais inerentes nas comunidades rurais (reconhecendo a diversidade de fatores bióticos).

O viés dado no tratamento do ensino de Ciências apresenta relevância para a compreensão da vivência e atuação no mundo contemporâneo, privilegiando conteúdos, métodos e atividades que favoreçam um trabalho coletivo de educadores e educandos no espaço escolar e na sociedade, e que tenha a pesquisa como princípio educativo. Além disso, o ensino em Ciências da Natureza na licenciatura em Educação do Campo deve garantir a aproximação com a produção científica contemporânea, ao elencar temas de relevância social que tenham

interligação com a produção histórica do lugar em que o sujeito vive.

Conhecendo a realidade do sujeito e o contexto sócio histórico em que ele vivencia, acreditamos que o educador formado neste curso seja capaz de elencar Temas Geradores ou Complexos Temáticos que representem o plano micro social ao qual o aluno esteja inserido. Enfim, este educador deverá estar preparado para ensinar as massas nas condições de ruptura com as antigas estruturas da sociabilidade do capital, contrapondo desta maneira a ideia amplamente tratada no ensino de Ciências, que faz uso de modelos e teorias para compreensão dos fenômenos naturais de forma pragmática, favorecendo um ensino que não envolva a sociedade e seu entorno.

Objetivos

O caminho pedagógico percorrido nesta pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

- Descrever as espécies vegetais (plantas medicinais) utilizadas com a finalidade de tratamento de enfermidades na Agrovila Nova Conquista-MA;

- Refletir sobre o papel da escola na permanência do conhecimento tradicional, propondo práticas pedagógicas sobre as plantas medicinais no Ensino Fundamental

da Escola Municipal Oziel Alves em Açailândia-MA;

- Desenvolver atividade prática em torno do ensino de Ciências utilizando como eixo temático “As Plantas Medicinais”.

Classificação etnobotânica das plantas medicinais encontradas na agrovila Nova Conquista-MA

A primeira etapa no desenvolvimento deste trabalho se deu com uma pesquisa bibliográfica a respeito do tema para uma apropriação filosófica por parte do professor, pois conforme explica Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto o ensino contínuo buscando, reprocuroando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo, pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade. (Freire, 1996, p. 29).

A partir do levantamento prévio do conhecimento dos alunos, foi possível confirmar a visão que estes possuem sobre a comunidade em que vivem, e por meio disto elaboramos o tema gerador do projeto, intitulado “O Cultivo de Plantas Medicinais no Assentamento Nova Conquista em Açailândia - MA”.

Ainda no primeiro contato, encaminhamos os alunos a uma pesquisa com os seus pais e familiares, a respeito do uso dessas plantas (ver quadro a seguir). Nessa primeira etapa da pesquisa foi

possível identificar as 42 espécies com fim medicinal utilizada pelos moradores da comunidade Nova Conquista.

Quadro 01. Nome popular, parte usada, forma de consumo e uso popular das plantas.

NOME POPULAR	PARTE USADA	FORMA DE CONSUMO	USO POPULAR
BABOSA	Folhas	Cataplasma	Cicatrizante, máscara capilar
CAPIM SANTO, CAPIM LIMÃO ou CAPIM DE CHEIRO	Folhas	Chá e banho de vapor	Calmante, febre hipertensão arterial (pressão alta) e caspa no couro cabeludo.
LIMOEIRO	Casca, fruto, folhas	Chá, suco e banho de vapor.	Gripe, depurativo do sangue
NONI	Fruto	Suco	Anti-inflamatório
ERVA CIDREIRA	Folhas e talos	Chá	Calmante, hipertensão arterial (pressão alta), febre, fígado.
ALFAVACA	Folhas e talos	Banho de imersão, banho de vapor e inalação	Gripe, resfriado
BOLDO ou SETE DOR	Folhas	Chá	Fígado, estômago, anti-inflamatório
MASTRUZ ou MENTRUZ	Folhas	Sumo e cataplasma	Anti-inflamatório, ataque de verme, anemia, cicatrizante
HORTELÃ	Folhas	Chá ou sumo	Gripe, estômago (náuseas, digestão), cólicas.
ALGODÃO	Azula (semente), folhas e talos	Sumo ou chá	Dor de ouvido, inflamação
GENGIBRE	Raiz	Chá	Fungo na garganta, tosse, afrodisíaco.
ROMÃ	Casca	Chá, suco (gargarejo)	Garganta, anti-inflamatório, prevenção de câncer
AGRIÃO ou JAMBÚ	Folhas e flores	Chá, xarope (lambedor)	Gripe, analgésico, dor de dente, tosse alérgica
PINHÃO	Folhas, noda (leite), talo	Chá (fazer bochecho)	Dente, anti-inflamatório, boqueira
PEPINO	Semente, fruto	Cataplasma, suco	Hidratação e elasticidade da pele, hemorroida, pressão arterial
SENA	Folhas	Chá	Laxante, hemorroidas
LARANJEIRA	Fruto, casca	Chá e suco	Gripe, laxante, estômago
ARRUDA	Folhas	Sumo	Dor no ouvido
MALVA DO REINO	Folhas e talos	Chá e xarope (lambedor)	Gripe, tosse
QUEBRA-PEDRA	Planta completa	Chá	Rins, fígado
GERVÃO	Folhas	Sumo	Ferimentos, pancadas
ALGODÃO	Folhas	Pó (folhas queimadas)	Cicatrizante, anti-inflamatório
MAMÃO	Folhas, semente e fruto	Chá	Fígado, verme, regulador do intestino
ALHO	Cabeça	Chá	Verme, prisão de ventre
TOMARINDO	Folhas	Chá	Verme
MANGA	Folhas	Chá	Febre
CAJÚ	Casca	Chá	Disenteria, diarreia,

GOIABA	Folhas e casca	Chá	Diarreia
COCO	Água	Suco e cataplasma	Desidratação, anticaspa
AZEITONA	Casca	Chá	Diarreia
ABÓBORA	Poupa e semente	Dentro das refeições (cozida), cataplasma	Regulador do intestino e verme
TREVO	Folhas e talos	Cataplasma, chá	Dor de ouvido, coração, sistema nervoso
MANGERICÃO	Folhas	Chá, banho	Dor de ouvido, banho de inalação
QUIABO	Semente, fruto	Chá, cozido	Hepatite, intestino preso, diabete
BANANA	Seiva, melado	Mangará	Gripe, infecção respiratória
BETERRABA	Fruto	Sumo	Anemia
VICK	Folhas	Chá, banho de vapor	Resfriado, nariz entupido, gripe
ANADOR	Folhas	Chá	Dor de cabeça, febre, dores diversas
JARDINEIRA	Folhas	Banho de vapor	Sinusite, resfriado, gripe
JATOBÁ	Casca	Chá e sumo	Anemia, rins,
MARACUJÁ	Fruto, casca	Suco	Pressão alta e calmante
PIMENTA	Folha e fruto	Cataplasma	Furúnculo, gripe

Fonte: pesquisa de campo, 2015.

Com que frequência elas são utilizadas? Quais plantas medicinais são mais comuns na comunidade? Para que servem? Quais os efeitos colaterais? Com este roteiro preestabelecido, os educandos foram orientados a observarem as plantas e registrarem o momento com algumas fotografias em seus próprios aparelhos celulares.

Partindo para a sistematização da pesquisa realizada pelos alunos, buscamos fazer uma relação entre as informações colhidas por estes e a pesquisa que, enquanto professores, realizamos e levantamos um debate a respeito da importância dessa cultura e sua conjuntura

histórica. Nisto, tentamos provocar a participação dos alunos conforme levantávamos alguns questionamentos, pois o fundamental é que os professores e alunos saibam que a postura entre ambos deve ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. (Freire, 1996, p. 86).

Essa abertura permitiu o contato direto com o eixo temático proposto: “plantas medicinais”, o qual a partir dele, adentramos a interdisciplinaridade com outra área, principalmente em diálogo com ensino de química.

Quadro 02. Eixo temático: Plantas Mediciniais.

EIXO TEMÁTICO	QUÍMICA	FÍSICA	BIOLOGIA
Plantas medicinais	Reações; misturas homogêneas e heterogêneas; soluções	(Chás) temperatura, tempo de aquecimento.	Estrutura da planta; biodiversidade; tríade solo- planta - atmosfera

Fonte: pesquisa de campo, 2015.

A partir do quadro acima, como já mencionado, apresentamos aos alunos um histórico das plantas medicinais no sentido mais geral, como se deu o seu descobrimento e qual a sua importância, tendo em vista que o tema é muito propício a se trabalhar com a interdisciplinaridade. Nesse mesmo debate discutimos a reação de um remédio feito com as plantas medicinais, utilizando termos químicos de misturas heterogêneas e homogêneas. Em visita a algumas moradias da comunidade, os alunos presenciaram o processo de preparação de um chá e, de maneira mais clara, foi possível identificar os tipos de reações e misturas, bem como a temperatura e o tempo ideal para seu preparo. Foi o primeiro momento em que se tornou perceptível a relação direta da química, onde discutimos as reações que são provocadas no organismo. Conversamos também sobre os compostos químicos encontrados na bula dos remédios e os educandos tiveram um possível primeiro contato com a temática. Além disso, discutimos questões pertinentes à diversidade de plantas

medicinais existentes no mundo e as principais encontradas na agrovila.

Tendo em vista que a turma trabalhada era composta por alunos do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 10 a 14 anos, não houve um aprofundamento direto em todos os conceitos e conteúdos propostos. No entanto, o professor do Ensino Médio pode se valer de todos esses conceitos para um ensino mais abrangente com os estudantes.

Nestas primeiras aulas utilizamos de diferentes recursos como: projetor multimídia, textos xerocopiados dentre outros. Em seguida, escolhemos as plantas que seriam utilizadas como: babosa, quebra pedra, capim santo, gengibre, mastruz, boldo, romã e hortelã. A escolha se deu devido estas serem as mais encontradas na comunidade.

Uma das estratégias que utilizamos, já pensando na confecção de um livro e no intuito de avaliar o aprendizado dos educandos, foi a produção de textos em diferentes gêneros. Sempre que realizávamos algum debate, quer seja sobre a importância ou mesmo a propriedade de alguma planta, partíamos para estas

produções. Assim, os educandos puderam ficar à vontade para escrever da maneira que mais lhe agradava, alternando em sua escolha ao longo das aulas. Dessa forma, notamos um interesse maior para o trabalho de escrita de forma individual e em outros momentos por iniciativa de trabalho de escrita em grupos. Foram entregues trabalhos em forma de textos corridos, redações, cordéis, paródias, versos e até mesmo algumas histórias contando suas experiências. Como esta atividade se repetiu na maioria das aulas, fazíamos a leitura das produções individualmente e na aula seguinte, escolhíamos alguma que tivesse tido destaque e fazíamos a socialização com a turma, isso no início da aula. Em outras ocasiões, no entanto, ressaltamos algumas

produções, na intenção de incentivá-los a produzir mais textos escritos.

A partir das imagens notamos o empenho dos educandos na escrita, já que normalmente sentimos uma dificuldade destes quanto a esta tarefa. Contudo, percebemos que uma aluna expressou o seu pensamento escrevendo pelo menos uma lauda. Os demais alunos também participaram sem fazer reclamação, sendo que alguns inclusive se divertiam e nos convidavam a compartilhar cada parágrafo escrito. Isso torna clara a importância da interdisciplinaridade, pois além dos conteúdos específicos das ciências naturais, o tema permite ainda ser trabalho nas demais disciplinas.

Quadro 03. Eixo temático: Medicamentos farmacêuticos/ substâncias produzidas pelas plantas.

EIXO TEMÁTICO	QUÍMICA	FÍSICA	BIOLOGIA
Medicamentos farmacêuticos/ substâncias produzidas pelas plantas	Reações; compostos químicos na bula dos remédios; tabela periódica; óleos essenciais de plantas, produção de perfumes e a separação de substâncias.	(Processos laboratoriais) Temperatura; calor;	Família botânica das plantas; os sentidos: olfato e paladar.

Fonte: pesquisa de campo, 2015.

A partir do debate sobre a reação dos chás no corpo humano, levantamos uma possível relação entre as reações dos medicamentos encontrados nas farmácias e os remédios produzidos com as plantas naturais. Os alunos trouxeram de casa

alguns medicamentos com bula e, por meio destas, apresentamos a tabela periódica, identificando partes destes compostos. A leitura de alguns artigos coletivos permitiu-nos ainda observar o processo de produção de um medicamento em laboratório e

realizar uma reflexão coletiva sobre o uso destas substâncias para produção de óleos e dos próprios medicamentos.

A pesquisa da família botânica destas plantas medicinais encontradas na comunidade foi outra atividade que propiciou a interação entre os educandos, pois estes, distribuídos em grupos, fizeram uso da *internet* para pesquisar sobre as características de cada espécie e a produzir cartazes que seriam expostos na escola.

Essa etapa do projeto, bem como o eixo temático, embora abordados de maneira tímida e restrita, foram eficientes no sentido de trazer informações científicas aos educandos, pois tal como viemos afirmando deste o início desde trabalho, ambos os conhecimentos (científico e tradicional) se completam e devem estar interligados.

Quadro 04. Eixo temático: Como fazer e cuidar de uma muda ou horto medicinal.

EIXO TEMÁTICO	QUÍMICA	FÍSICA	BIOLOGIA
Como fazer e cuidar de uma muda ou horto medicinal (inseticidas naturais e inseticidas artificiais)	Composição da água; nutrientes que a planta necessita; oxigênio e a fotossíntese; misturas de substâncias químicas	Relação de energia; conceito de massa, matéria	Fotossíntese; matéria orgânica; a importância da água; os sentidos: olfato.

Fonte: pesquisa de campo, 2015.

Para este eixo temático o professor poderá escolher juntamente com os alunos a melhor alternativa de produção, pois além de ser uma atividade prática, requer tempo, espaço e alguns materiais específicosⁱⁱ.

Na experiência desenvolvida, optamos juntamente com os educandos por realizar uma coleta de mudas visando o plantio em garrafas PET para serem distribuídas à comunidade no dia da culminância do projeto. Por conta desse planejamento, foi necessária a busca pelo esterco e propício para a plantação dessas mudas. Assim, em conversas com

cultivadores de horta da comunidade Nova Conquista, optamos por utilizar o esterco bovino com terra pretaⁱⁱⁱ, já que estes possuem propriedades químicas que fertilizam a planta, ajudando a mostrar na prática a importância da matéria orgânica para as plantas e seu crescimento.

As turmas foram divididas em duplas para a coleta de garrafas PET pela comunidade. Após as coletas, orientamos os educandos a saírem pela agrovila na qualidade de pesquisadores à procura de mudas para o plantio nestas garrafas. É importante salientar que antes que os educandos saíssem para esta atividade nós

os instruímos a respeito de como deveriam se comportar nesse tipo de pesquisa escolar, dando a estes a autonomia necessária para a realização da mesma, pois segundo Ninin (2008, p. 21):

O ato de pesquisar requer um educador que, exercendo seu papel de mediador, abre novos caminhos para seus alunos em direção a investigação, questionando-os e permitindo que questionem, visando a ultrapassar o saber superficial pautado no acúmulo de informações.

A partir desse exercício de pesquisa e coleta, foi possível iniciar o processo de cultivo das mudas.

Observando o entusiasmo dos educandos na aula, já que se trata de aula prática, a mesma provoca o interesse dos educandos na atividade. Em continuidade, esclarecemos a estes a importância de molhar as mudas e conservá-las sempre na presença de muita luz solar, para que estas possam se desenvolver de maneira propícia, ressaltando assim o processo físico, químico e biológico da fotossíntese das plantas.

O professor, no entanto, pode ainda trabalhar a importância crucial da água neste processo, bem como a sua composição química, os estados em que se encontram e a condução dos nutrientes à planta por meio da água.

O cuidado com a sobrevivência da planta é quesito indispensável, tendo em

vista novamente a relação intrínseca entre o processo natural e o químico. Partindo desse pressuposto, pode-se ainda abordar um novo eixo temático ou dentro deste mesmo tópico os inseticidas naturais e artificiais, permitindo a continuidade dos conteúdos já trabalhados, como por exemplo, o processo químico de misturas dos compostos.

Além disso, esse eixo temático ainda nos permitiu realizar a produção de outros materiais^{iv}, bem como uma exposição de mudas no espaço escolar, interagindo com outros educandos. Nesta situação, denominamos o projeto como: Exposição de mudas (capim santo, babosa, noni, cidreira, quebra-pedra, malva do reino, romã, gengibre, mastruz) e maquete de horto medicinal.

Esta exposição de mudas e da maquete representou de forma concreta a participação dos educandos no projeto, pois foi permitido mostrar na prática o que foi ensinado nas aulas, tendo os alunos como protagonistas nesse processo produtivo. Também foi permitido aos educandos que ministrassem palestras com o intuito de esclarecer aos demais alunos e colegas à importância da matéria orgânica para o crescimento das plantas, bem como sobre o processo de produção de mudas ou de um horto medicinal.

Além desta exposição, apresentamos ainda um vídeo produzido pelos educandos, cartazes contendo as informações botânicas das plantas, mural com os textos produzidos pelos alunos, apresentação de um livro em quadrinho produzido pela turma e a degustação de alguns chás utilizados como aperitivo (chá de cidreira, capim santo, hortelã, gengibre). Notamos a interação entre alunos e comunidade.

O evento também contou com a presença de alunos de outros turnos da escola e da comunidade (crianças, jovens e adultos). Os participantes ganharam mudas das plantas medicinais apresentadas e participaram da degustação de chás.

O eixo temático “Plantas Medicinais” possibilitou, dessa forma, a evolução teórica do pensamento, mas, sobretudo, a interação prática entre escola, educandos e a agrovila. No entanto, para os professores que se propuserem a realizar esta temática, as possibilidades de desenvolvimento das atividades são extremamente amplas e não se restringem às propostas aqui descritas. Cabe a este analisar em conjunto com as turmas a serem trabalhadas as melhores alternativas e conteúdos, pois apesar da simplicidade prática envolvida, por exemplo, um chá, lambedor ou mesmo em uma garrafada, diversos mecanismos físico-químicos

complexos estão presentes nos processos de extração, tais como difusão, osmose, pressão de vapor, cinética de reação, dentre outros (Silva, Aguiar & Medeiros, 2000, p. 20) que podem ser aproveitados em sala de aula como processo metodológico de ensino/aprendizagem na disciplina de Ciências.

As plantas medicinais e o rol de conteúdos relacionados às Ciências da Natureza

A intensa relação entre plantas medicinais e a realidade encontrada na Agrovila Nova Conquista, em especial entre os alunos da Escola Oziel Alves, incube a escola a buscar uma estratégia de inserção do tema nas disciplinas ministradas, especificamente no ensino de Ciências, haja vista a proximidade entre os conteúdos propostos no currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Podemos, assim, trabalhá-los por meio do planejamento a partir de eixo temático, realizando um trabalho interdisciplinar.

É possível subdividir, por exemplo, os conteúdos de cada disciplina específica, como a Biologia, trabalhando termos restritos a esse campo e dando abertura ao tema “Plantas medicinais”.

Um foco inicial para uma aula de Biologia sobre o tema poderia partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos a respeito da ecologia e

taxonomia das plantas, como por exemplo, aspectos relacionados às características como: Dá fruto? Tem semente? Então como são classificadas? Além disso, ressaltar o eixo solo-planta-atmosfera, mencionando o processo de fotossíntese da planta, xilema e floema, dentre outros aspectos relevantes.

... os processos extrativos de plantas medicinais baseiam-se em diversos mecanismos físico-químicos tais como, difusão, diluição, fatores cinéticos de reação (temperatura, tempo de aquecimento, superfície de contato, natureza do reagente), pressão de vapor, pressão osmótica etc. ... outro enfoque recai sobre o estudo dos vegetais. Tal conteúdo pode ser preenchido pelas plantas medicinais, abordando-se as suas características físicas, partes empregadas para fazer determinado medicamento fitoterápico, indicações terapêuticas, relatos de experiências do uso das ervas medicinais

vivenciadas pelos alunos, entre outras estratégias de ensino, com o objetivo de socializar este importante aspecto da cultura popular (Silva, Aguiar & Medeiros, 2000, p. 22).

O estudo sistemático deste processo extrativo de plantas, bem como a análise de sua estrutura e dos fatores que influenciam e colaboram no seu desenvolvimento fornecem material extremamente significativo para o processo de ensino/aprendizagem do educando, que pode colaborar efetivamente em todas as etapas de construção deste conhecimento.

Por meio deste eixo temático é possível trabalhar diferentes áreas do currículo escolar, abrangendo conteúdos específicos das mais distintas séries e disciplinas, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 05. Rol de conteúdos de ciências em diálogo com a temática de plantas medicinais.

EIXO TEMÁTICO	QUÍMICA	FÍSICA	BIOLOGIA
Plantas medicinais	Reações; misturas homogêneas e heterogêneas; soluções.	(Chás) temperatura, tempo de aquecimento.	Estrutura da planta; biodiversidade; tríade solo-planta-atmosfera.
Medicamentos farmacêuticos/substâncias produzidas pelas plantas	Reações; compostos químicos na bula dos remédios; tabela periódica; óleos essenciais de plantas para a produção de perfumes e a separação de substâncias.	(Processos laboratoriais) Temperatura e calor.	Família botânica das plantas originais; os sentidos: olfato e paladar.
Como fazer e cuidar de uma muda ou horto medicinal (inseticidas naturais e inseticidas artificiais)	Composição da água; nutrientes que a planta necessita; oxigênio e a fotossíntese; misturas.	Relação de energia; conceito de massa, matéria.	Fotossíntese; matéria orgânica; a importância da água; os sentidos: olfato.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Conforme notamos no quadro, as possibilidades de realização de um trabalho ou projeto a ser feito com esta temática é amplamente relacionado aos conteúdos que discorrem durante o ano letivo e vão de encontro às demandas encontradas no decorrer da pesquisa realizada com os educandos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da escola em questão, validando aspectos direcionados propriamente do tema proposto e construindo um currículo diferenciado com base nos interesses locais.

Diante do desafio de ligar os educandos e o conhecimento tradicional sobre as plantas medicinais, e fazer isso de maneira a superar o método de ensino tradicional; a partir de uma metodologia diferenciada, de maneira interdisciplinar e prática, desenvolvemos um projeto nas turmas do Ensino Fundamental, tendo como principal protagonista a tríade escola-educando-comunidade.

As aulas foram organizadas de forma que interligasse o método teórico e prático nas disciplinas de Química, Física e Biologia (quer no Ensino Fundamental ou Ensino Médio).

Dessa forma, organizamos uma sequência de aulas que possibilita a apreensão teórica, prática e participativa em todos os momentos, permitindo a

interação entre escola e comunidade em todas as suas etapas.

Por meio da proposta curricular percorrida, bem como da experiência realizada com as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, entendemos que o processo metodológico possui maior eficiência se discutido por eixos temáticos e através de práticas interdisciplinares. E que dessa forma, conceitos físicos, químicos e biológicos aparentemente de difícil visualização tornam-se comuns se vivenciados na prática.

Assim, primando pela afirmação de princípios éticos e de indissociabilidade teórico-prática, pensamos no processo avaliativo como mais um momento de aprendizagem. Desta maneira, a avaliação é compreendida no curso de Educação do Campo como um processo diagnóstico, investigativo, formativo, sistemático, contínuo, participativo e que deve possibilitar aos sujeitos participantes o redimensionamento das ações desenvolvidas, apontando a necessidade de avançar ou retomar determinados objetivos propostos, constituindo-se dessa forma em um exercício permanente de diálogo sobre o processo ensino/aprendizagem.

Assim, para representar as demandas dos sujeitos coletivos que vivem no campo, atividades didáticas desse tipo garantem:

- a) Uma formação contextualizada;
- b) Indivíduo visto como sujeito do conhecimento;
- c) Indissociabilidade entre teoria e prática;
- d) A pesquisa como princípio educativo;
- e) A realidade das comunidades rurais e assentamentos como objeto de estudo e fonte de conhecimento;
- f) O planejamento de ações formativas por área do conhecimento;
- g) O trabalho pedagógico como objeto de transformação da realidade.

Por fim, acreditamos que dessa maneira os conteúdos de ciências aliados a Educação do Campo possam contribuir para manutenção de assentamentos e comunidades rurais, locais muitas vezes marcados pelo esquecimento e invisibilidade, mas que por outro lado representa um território de existência coletiva, pela reprodução socioeconômica e pela relação sociedade-natureza.

Considerações finais

Ao longo do tempo a concepção de conhecimento se alterou muito. Se a princípio cada grupo ou comunidade ia descobrindo suas próprias crenças e valores por meio de suas experiências

vivenciadas, a partir da evolução do pensamento científico a ciência constituiu-se como principal fonte de verdade e/ou principal meio de se chegar a ela. Este processo pode ser observado de maneira muito intensa nos aspectos aqui mencionados sobre as plantas medicinais no decorrer deste trabalho.

Entendemos assim, que em detrimento do conhecimento empírico tem sido desperdiçado um conhecimento coletivo que vigorou ao longo dos séculos, sendo construído e conduzido de geração em geração, passando por observações e experimentações práticas, indutivas, a partir das quais o conhecimento científico se constrói e propõe suas investigações.

Tendo em vista a gravidade que é o acúmulo dessas substâncias químicas no organismo e os efeitos colaterais advindos de sua ingestão, o objetivo deste trabalho é reafirmar a medicina popular como a melhor alternativa no auxílio de tratamentos e prevenção de diversos males, pois, a concentração destes componentes está em menor quantidade nas plantas e isso reduz o risco de problemas indesejáveis.

Nessa perspectiva, é singular a construção do conhecimento tradicional como uma alternativa para os mais diferentes grupos que têm se constituído a partir de suas experiências de vida,

organizando-se de maneira a garantir a permanência de seus conhecimentos.

A proposição de novas práticas de ensino-aprendizagem que partem da compreensão da realidade dos alunos e trazem para o ensino de Ciências conteúdos relacionados ao cotidiano dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, permitirão uma melhor interação entre professores e alunos proporcionada por meio de uma perspectiva construtivista e dialógica.

A proposta possibilitou avançarmos na discussão existente em torno da interdisciplinaridade no ensino de Ciências no curso de Licenciatura em Educação do Campo, permitindo novas interpretações e maior sensibilização ao tratar desta temática que muitas vezes se materializa apenas no âmbito da comunicação entre professores das diferentes áreas do conhecimento, mas que de fato não inter-relacionam os saberes dos alunos com os saberes científicos envoltos em torno dos conteúdos programáticos. Assim, para além de escrever sobre esse tema, nos desafiamos a promover mudanças/rupturas na prática docente concatenada neste curso, uma vez que passamos a ouvir/dar voz aos alunos, contribuindo dessa forma para o processo de mudanças das práticas pedagógicas.

Acreditamos que este projeto representa a vontade de protagonização dos sujeitos do campo que ao longo da história foram invisibilizados, mesmo que a contragosto por uma matriz curricular que não englobam suas particularidades e necessidades.

A agrovila Nova Conquista-MA, comunidade pesquisada é, dessa forma, privilegiada pela diversidade em torno das 42 espécies medicinais encontradas em seu espaço e, conseqüentemente, um inestimável recurso natural à disposição dos assentados. Reconhecer e cultivar essas espécies são responsabilidades de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de retomada aos princípios ecológicos, inclusive da escola, que se constitui nesse espaço como um dos principais instrumentos de propagação do conhecimento.

Reafirmamos que os apontamentos apresentados neste artigo não pretendem ser conclusivos, mas visam à reflexão sobre o papel da escola na permanência do conhecimento tradicional, propondo práticas pedagógicas alternativas tendo como temática as plantas medicinais.

Referências

Arroyo, M. (2008). *Ofício de Mestre, Imagem e auto-imagem*. Petrópolis: Vozes.

Barbosa, W. (2009). *Fitoterapia popular e ciência farmacêutica*. Belém: NUMA/UFPA.

Camargo, M. (2014). *As plantas medicinais e o sagrado: a etnofarmacobotânica em uma revisão historiográfica da medicina popular no Brasil*. São Paulo: Ícone.

Diegues, A. (2009). *Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil*. NUPAUB: Núcleo de Pesquisas sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras/Universidade de São Paulo: São Paulo.

Fernandes, T. (2004). *Plantas medicinais: memória da ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Ninin, M. (2008). Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? *Educação em Revista*, (48), 17-35.

Silva, P., Aguiar, L., & Medeiros, C. (2000). O Papel do Professor na Produção de Medicamentos Fitoterápicos. *Revista Química Nova na Escola*, (11), 20-22.

iii Dito popular: Pó encontrado em caeiras e carvoeiras, por isso conhecido como terra preta.

iv Cartazes apresentado a comunidade escolar com informações sobre as famílias botânicas das plantas e cartilha com informações sobre as plantas medicinais encontradas na comunidade Nova Conquista.

Recebido em: 28/08/2016

Aprovado em: 21/09/2016

Publicado em: 19/04/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Moreno, G. S., & Silva, G. (2017). Conhecimentos tradicionais em torno das plantas medicinais e currículo do ensino de ciências. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 144-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p144>

ABNT:

MORENO, G. S.; SILVA, G. Conhecimentos tradicionais em torno das plantas medicinais e currículo do ensino de ciências. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 144-162, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p144>

ⁱ A concepção de Educação do Campo contrapõe-se à visão tradicional de educação rural, assim o campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade e cultura própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. Sendo assim, a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos e não reproduzir os valores do desenvolvimento urbano (Arroyo, 2008).

ⁱⁱ Substrato (areia, argila, serragem, palha de arroz, esterco bovino), garrafas pet, tesoura, sementes, substratos vegetais (galhos, raízes).

Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas

Edna Souza Moreira¹, Geângelo de Matos Rosa², Isaura Francisco de Oliveira³

¹Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Ciências e Tecnologias. Campus XVII. Rua Joana Angélica 326, Bairro São João. Bom Jesus da Lapa - BA. Brasil. esmoreira@uneb.br. ²Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano - IFBAIANO. ³Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

RESUMO. O ano de 1998 foi um marco na história da educação do campo com a realização da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo que articulou diversos segmentos da sociedade, dentre eles, movimentos sociais e universidades em defesa da construção de uma proposta de educação que contemple as especificidades do modo de vida no campo. Desse modo, esse artigo surge a partir da seguinte questão: como o aporte jurídico que orienta a educação tem contemplado as questões inerentes à educação infantil do campo, sobretudo a partir de 1998? Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico analisando leis e diretrizes da educação com vistas a compreender o processo de constituição da educação infantil no campo a partir do aparato jurídico que orienta a organização desta etapa da educação básica. As considerações aqui tecidas podem servir de subsídios na reflexão sobre as políticas de educação do campo, em particular, as que asseguram o desenvolvimento da educação infantil, uma vez que foi possível concluir que a educação do campo, em particular a primeira etapa da educação básica, já se faz significativamente presente nas leis e diretrizes, no entanto, ainda existem grandes lacunas para serem superadas a fim de que as crianças sejam plenamente reconhecidas como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo, Legislação, Sujeito de Direito.

Early childhood in the rural education: recognition of education as a social right for peasant

ABSTRACT. The year 1998 was a milestone in the field of education of history with the holding of the First National Conference Towards a Rural Education which articulated various segments of society, including social movements and universities in support of the construction of an educational proposal that includes the specifics of the way of life in the field. Thus this article arises from the following question: how the legal contribution that guides education has covered the issues related to early childhood education field, especially from 1998. Therefore, it held one bibliographic nature of research analyzing laws and education guidelines in order to understand the process of formation of early childhood education in the field from the legal apparatus that guides the organization of basic education stage. The considerations here woven may provide support in the debate on rural education policies, in particular, to ensure the development of early childhood education, as it was possible to conclude that the education field, in particular the first stage of basic education since it is significantly present in the laws and guidelines, however, there are still large gaps to be overcome so that children are fully recognized as subjects of rights.

Keywords: Early Childhood in the Rural Education, Legislation, Right of Subject.

Educación infantil en el campo: el reconocimiento de la educación como un derecho social para los niños campesinos

RESUMEN. El año 1998 fue un hito en el campo de la enseñanza de la historia con la celebración de la Primera Conferencia Nacional Hacia una Educación Rural que articula diversos segmentos de la sociedad, incluidos los movimientos sociales y universidades en apoyo de la construcción de una propuesta educativa que incluye los detalles de la forma de vida en el campo. Así surge este artículo de la siguiente pregunta: ¿cómo la contribución legal que guía la educación han cubierto las cuestiones relacionadas con el campo de la educación de la primera infancia, especialmente a partir de 1998. Por lo tanto, se llevó a cabo una sola naturaleza bibliográfica de las leyes de análisis y de investigación directrices para la educación con el fin de comprender el proceso de formación de educación infantil en el campo del aparato legal que guía a la organización de la etapa de educación básica. Las consideraciones aquí tejidas pueden proporcionar apoyo en el debate sobre las políticas de educación rural, en particular, para garantizar el desarrollo de la educación infantil, ya que era posible concluir que el campo de la educación, en particular la primera etapa de la educación básica ya que es significativamente presente en las leyes y directrices, sin embargo, todavía hay grandes lagunas que hay que superar para que los niños sean plenamente reconocidos como sujetos de derechos.

Palabras-clave: Educación Infantil en la Educación Rural, Legislación, Sujeto de Derecho.

Introdução

Assim como o campo, a Educação Infantil no Brasil tem sua trajetória marcada por negação, estereótipos e, conseqüentemente, desvalorização. O campo brasileiro apesar de, por muito tempo, ter sido a principal fonte de divisas em nosso país, particularmente através da agricultura, ao longo da história esse espaço foi considerado local de atraso. No Brasil, cultivava-se a ideia de que as pessoas moradoras do campo também eram “atrasadas” e que, por lidarem com o serviço da lavoura que não demanda instrução acadêmica, não era necessário investir em educação, bastava ofertar apenas os rudimentos da leitura, da escrita e da matemática. A educação infantil sequer era mencionada, talvez porque seu surgimento esteja atrelado ao processo de urbanização e da industrialização. Nesse sentido, Silva, Pasuch e Silva destacam que

Em relação ao campo, a concepção de que sua população rural não precisa de creche/pré-escola, por vezes, está fundamentada em imagens saudosistas, nostálgicas e romantizada sobre o espaço rural ... Essa concepção serve para fortalecer a imagem de que o campo não existe mais como lugar de vida ... (Silva, Pasuch & Silva, 2012, p. 45-46).

As autoras Silva, Pasuch e Silva (2012) ressaltam que a ausência do

reconhecimento do direito à educação para as crianças de 0 a 05 anos está relacionada à concepção de que o campo sempre foi considerado como espaço de produção econômica que utilizava procedimentos simples, de maneira que os trabalhadores não precisavam de estudos para serem capazes de lidar com a produção agrícola.

Conforme dados do IBGE (2010), até 1960 a população que residia no meio rural era maior que a população que residia no meio urbano. Logo, o número de crianças no meio rural também era mais expressivo. Entretanto, esse cenário não era visto como motivo forte o suficiente para pressionar o Estado a inserir a educação para os sujeitos do campo na agenda política da época, haja vista que não havia sequer reconhecimento constitucional desse direito até a Carta Magna de 1988.

A partir do momento em que a Constituição assegura o direito à Educação Infantil, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei 9394 de 1996 reconhece, no artigo 28, a especificidade metodológica da educação para os povos do campo e que a Resolução MEC/CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando as especificidades das crianças camponesas, surge a possibilidade de elaborar propostas que oportunizem a

construção da identidade da escola do campo a partir da articulação entre os saberes científicos e tecnológicos, respeitando os tempos necessários à aprendizagem dos estudantes e os ciclos da produção agrícola.

Os trabalhos de pesquisa sobre a Educação Infantil do campo ampliaram significativamente nos últimos dez anos, porém, apesar desse crescimento, ainda existem muitas questões referentes a esta etapa da educação básica destinada às crianças de 0 a 05 anos que residem no campo que precisam ser estudadas. O presente artigo tem o desejo de contribuir com os estudos nessa área e, para tanto, o texto traz a seguinte estrutura: no primeiro momento, traçamos o percurso histórico da educação infantil no contexto do campo. Em seguida, analisamos a efetivação da Educação Infantil no campo como direito social fundamental considerando os avanços e as perspectivas a partir de 1988 e, por fim, apresentamos as considerações advindas do estudo.

Em síntese, esse artigo objetiva apresentar algumas reflexões sobre o percurso histórico do campo e da educação infantil do campo, articulando-as com os marcos que foram considerados avanços ou retrocessos nesse percurso.

Educação infantil no contexto do campo: breve percurso histórico

No Brasil, o campo sempre foi um lugar do paradoxo, pois ao mesmo tempo em que é o lugar do agronegócio, é também o espaço da agricultura familiar; é o lugar da produção econômica, mas é também o local da produção de arte, de saberes e de cultura. É um espaço que durante vários anos foi considerado local do atraso, ao mesmo tempo, que era a principal fonte de divisas.

O campo carrega as marcas dos estereótipos, a submissão ao meio urbano, pois é neste último que está concentrada a presença de instituições públicas e privadas como agências bancárias, escolas, hospitais e luz elétrica, dentre outras. No meio rural a vida sempre foi considerada difícil, o trabalho com a lavoura de sol a sol somada à concorrência, em condições desiguais, com o agronegócio transforma o campo num espaço quase inóspito para aqueles que não conhecem a sua dinâmica.

Após muitos enfrentamentos entre o Estado e os sujeitos organizados do campo, particularmente os movimentos sociais ligados à luta pela terra, engajados na reivindicação por condições de vida digna no campo, os termos campo e camponês passaram a ser utilizados enquanto constructos que buscavam superar as marcas de negações que estavam atreladas à palavra rural e, por extensão, ao homem trabalhador rural.

Para Cavalcante (2010, p. 557) “o termo ‘campo’ é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais, adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos dos estudos do ‘rural’”.

No que se refere ao público infantil, no Brasil as primeiras ações voltadas para atender as demandas da infância eram de cunho assistencialista e não preocupavam com a educação desses sujeitos. Eram medidas ora de cunho religioso, como por exemplo, a roda dos expostos, as casas de misericórdia entre outras, ora médico higienista ou jurídico policial, essas duas últimas com vistas a combater a mortalidade infantil.

As primeiras ações com a finalidade de educar crianças de 0 a 07 anos de idade datam do ano de 1875, como destacam Kuhlmann Jr. (2000) e Andrade (2010) com a criação dos jardins de infância, os quais atendiam crianças de 04 a 06 anos, ou seja, tinham a finalidade de educar. Com o desenvolvimento industrial e a crescente demanda por mão de obra, o que estimulou a inserção da mulher no mercado de trabalho e provocou, em 1921, a construção de creches para receber e cuidar das crianças, enquanto os pais estão

fora de casa trabalhando. Antes da construção das creches, outras medidas já haviam sido tomadas para atender as crianças que de algum modo eram indesejadas, como: a roda dos expostos, além dos asilos, casas de misericórdia e maternais, para atender as crianças enquanto as mães trabalhavam, além de ajudar com a educação higiênica da própria família, contribuindo para diminuir a mortalidade infantil. Essas iniciativas apoiavam-se na concepção médico higienista de cunho assistencialista.

Esse cenário nos conduziu a duas considerações importantes: Primeiro, a educação infantil tinha iniciativas voltadas para crianças de família mais abastadas, e que no caso eram os jardins de infância os quais eram mantidos pela iniciativa privada, passando a ser contemplados pelo setor público a partir de 1896; e as creches voltadas para cuidar e higienizar os filhos das mães operárias; Segundo, havia nítida separação entre cuidar e educar, de maneira que as instituições para atender crianças abandonadas ou de famílias pobres estavam voltadas para o cuidar e higienizar as crianças de 0 a 04 anos e os jardins de infância, que atendiam as crianças com 05 e 06 anos – filhas de famílias burguesas, dedicavam-se a educar as crianças.

A concepção de cuidado e de educação/instrução desenvolvida nas instituições anteriormente mencionadas passou por várias mudanças e ressignificações, bem como os profissionais que trabalham nessas instituições. A educação infantil no Brasil, de modo particular a creche passa a fazer parte das agendas de governo a partir do desenvolvimento industrial. As leis trabalhistas de 1943 previam a construção de creches pelas empresas próximas ao local de trabalho.

A clivagem entre as concepções de cuidar e educar e entre creches e jardins de infâncias perduraram do final do século XIX, quando criam as primeiras instituições dessa natureza. De 1900 até 1988 ampliou-se o número dessas instituições de maneira significativa, porém, estava longe de atender a demanda de todas as crianças com idade de 0 a 6 anos. Em pleno século XXI, ainda estamos longe de atender universalmente esta demanda.

As constituições de 1824 e 1891 nada sinalizaram sobre as demandas da infância. A primeira Constituição a registrar alguma preocupação com as crianças menores de 07 anos foi promulgada em 1934 e traz:

Art. 138. Incube a União, aos estados e municípios nos termos das leis respectivas:

- b) estimular a educação eugênica;
- c) amparar a maternidade e a infância;

Art. 141. É obrigatório em todo território nacional, o amparo à maternidade e à infância, para o que a União, os estados e municípios destinarão 1 % das respectivas rendas tributárias (Brasil, 1934).

Esta constituição, embora goze do *status* de ser a primeira a mencionar a obrigatoriedade do cuidado com a infância e de ser fruto da influência dos pioneiros da Escola Nova, ela silencia no que tange à educação das crianças com até 06 anos. Reconhece como obrigatório e assegura que será mantido pela iniciativa pública apenas o ensino primário, como destaca o artigo 150, parágrafo único, alínea a.

A Constituição de 1937, publicada durante a Ditadura do Estado Novo trata da infância, especialmente no artigo 127, onde discute que o Estado tomará as medidas necessárias para cuidar da infância e da juventude, inclusive assegurando o desenvolvimento intelectual, acrescenta no artigo 129 que é dever dos entes federados criar escolas para atender à infância e a juventude desprovida de capital financeiro. Embora essa Constituição destaque que os entes federativos devem assegurar o desenvolvimento intelectual da infância e da juventude, não assegura recursos financeiros e não diz nada sobre a educação das crianças menores de sete

anos, além de não definir qual a idade que compreende como infância.

A Carta Magna de 1946, já em período de redemocratização, retoma no artigo 164 os dizeres da carta de 1934 e não faz referência à prática de eugenia. É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 4.024, de 1961, que pela primeira vez trata claramente da educação destinada às crianças menores de sete anos nos artigos 23 e 24, porém traz como ensino obrigatório apenas o primário.

Logo, em 1964 acaba o curto período democrático e se instaura a Ditadura Militar que perdurou até 1985. Em 1967 é publicada uma nova Constituição Federal, que apesar do singelo avanço no que se refere à educação infantil que a primeira LDB já havia registrado, silencia sobre a educação das crianças menores de 07 anos e retoma no artigo 167, § 4, os dizeres da constituição anterior, ou seja, “A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência”. (Brasil, 1967).

Em 1971, uma nova LDB é instituída através da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Aliás, esta lei ficou conhecida como a lei do ensino de 1º e 2º graus, pois tratava da reforma apenas desses níveis. Essa LDB, no capítulo II, quando trata do ensino de 1º grau, destaca no artigo 19 a idade mínima de sete anos para frequentar o ensino primário obrigatório e apenas

menciona no § 2º que os sistemas de ensino deem um jeito para atender as crianças menores de sete anos através dos jardins de infância, em escolas maternas ou equivalentes.

A análise realizada acerca da história da educação infantil no Brasil evidencia um cenário de descaso. Pensar a educação infantil exige considerar o conceito de infância que o homem construiu ao longo da história e este conceito nos leva à criança do campo. Até o ano de 1988, quando promulgada a atual Constituição Federal, não havia registros sobre educação infantil para as crianças do campo. Ou seja, se o cenário da educação infantil até agora não parece muito alentador, ele fica mais crítico quando tratamos dessa etapa da educação básica no meio rural. Nesse espaço, quando muito, existia uma classe multisseriada, que atendia estudantes de diversas idades e séries/anos em um mesmo espaço e por um único professor.

Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBN nº 9394/96, é que a Educação Infantil passou a incorporar a Educação Básica e, ao ser reconhecida assim, “a educação passou a ser vista como o oposto da assistência. Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas

funcionavam como depósito de crianças”. (Kuhlmann Jr, 2000, p. 198).

Apesar da Lei nº 9394/96, a oferta de educação infantil no campo é recente, especialmente se pensarmos esse atendimento em creches e pré-escolas, já que são poucas as comunidades que possuem unidades de educação infantil. Essa situação contribuiu para que o direito à educação seja negado a um número expressivo de crianças com até cinco anos de idade. Apesar de algumas atitudes terem sido tomadas para assegurar essa etapa da educação para as crianças camponesas, estas eram medidas paliativas e compensatórias, referenciadas nos elementos da produção de vida urbana. A sociedade tem vivenciado um movimento para ressignificar a educação infantil do campo, de maneira que ela possa “... constituir um campo de ações políticas, práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático”. (Barbosa, et al., 2012, p. 15).

O descaso com a educação infantil do campo está atrelado ao estereótipo que acompanha esse espaço. Por muito tempo, os políticos disseram que para lidar com a terra e a enxada não era preciso ter muita instrução, como mostra o discurso proferido em 1926 pelo governador

mineiro Melo Viana, citado em um texto do professor Miguel Arroyo:

para um grande número de crianças, especialmente nas populações rurais, tem o ensino primário a finalidade exclusiva de alfabetização. A estas populações entregues aos trabalhos dos campos, à lavoura e à criação, a outros misteres onde não é exigida grande cultura intelectual, basta-lhes que saibam ler, escrever e contar. (Mensagem ao Congresso mineiro, 1926, p. 73 *apud* Arroyo, 1982, p. 02).

A Constituição Federal de 1988, elaborada em um contexto marcado por uma forte presença dos movimentos sociais e sindicais, inclusive aqueles ligados à posse da terra e o movimento por creches, dentre outros, traz um avanço significativo, qual seja: o reconhecimento da educação como direito de todos e que esta deve ser mantida pelos entes federativos em nível de ensino fundamental. Outro avanço significativo está relacionado à educação infantil, onde a referida Carta Magna no artigo 208, inciso IV, afirma que essa etapa da educação básica será assegurada pelo Estado através do “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis¹ anos de idade”. (Brasil, 1988). Entretanto, ela não traz como obrigatória a oferta e a frequência na educação infantil; essa obrigatoriedade era só para o ensino fundamental. Somente com a Lei nº 12796, de 04 de abril de 2013, essa

obrigatoriedade foi estendida dos 04 aos 17 anos.

No que se refere à educação do campo ou educação infantil no campo, a Carta magna de 1988 nada traz, mas o fato de assegurar que a educação e o atendimento à infância é um direito social abriu um leque de possibilidades, somam-se ainda os demais aparatos jurídicos posteriormente sancionados como, por exemplo, a LDB nº 9394 de 1996, que pela primeira vez insere a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

De 1996 até os dias atuais esse aparato legal e normativo cresceu significativamente. Foram publicados: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RECNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI, a Lei nº 11494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB. Foi publicada, também, a Resolução nº 01 CNE/CEB, de abril de 2002, que instituiu as diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo, a Resolução nº 02 CNE/CEB de abril de 2008 que institui as diretrizes complementares e o Decreto 7352, de 04 de novembro de 2010. Esse conjunto de referencial contribuiu, significativamente, para a elaboração da

proposta de educação infantil para o campo e obrigou o Estado a reconhecer formalmente esta etapa da Educação Básica como direito social fundamental para as crianças camponesas, mesmo que na prática muito ainda precisa ser feito para que as crianças tenham acesso de fato a esse direito. Esses documentos serão objeto de reflexão mais adiante.

Com a Constituição Federal de 1988 inicia-se um processo de superação da clivagem entre educar e cuidar e, a partir de então, as crianças passam a ser consideradas sujeitos de direito que precisam ser cuidadas e educadas no seio das famílias e instituições escolares, como as creches e pré-escolas.

Educação infantil no campo como direito social fundamental: avanços e perspectivas a partir de 1988

Para facilitar a reflexão, é preciso esclarecer que a compreensão aqui adotada sobre o que é um direito social fundamental é apresentada por Bobbio (2004) e Comparato (2010). Esses autores destacam que após a Declaração Universal dos Direitos dos Homens publicada em 1948, que traz a educação como direito humano social fundamental, todas as nações, sobretudo as ocidentais, passaram a incorporar essa categoria de direitos. Porém, estes muitas vezes permanecem como letra morta, já que direitos dessa

natureza são difíceis de serem fiscalizados pelos órgãos internacionais.

A Constituição Federal publicada em 1988, construída durante o processo de redemocratização resultante da intensa participação dos movimentos sociais e sindicais, traz a educação, a saúde, dentre outros, como direito social fundamental. De acordo com Bobbio (2004), um direito é social quando busca ampliar a ação do Estado junto à população e sendo fundamental, prescinde de investimento em direitos suplementares, essenciais à sua concretização.

Nesse sentido, a educação infantil constitui um direito social fundamental para as crianças camponesas de 0 a 05 anos, pois constitui uma condição para que elas possam acessar os saberes curriculares acumulados pela sociedade, além de adquirir as habilidades necessárias para continuar a busca por conhecimento. Para tanto, necessita de investimento como a construção de unidades de educação infantil, alimentação escolar, profissionais com a devida qualificação, os quais constituem direitos suplementares.

Pensar a educação infantil no campo significa provocar tensionamentos com o governo, com os professores e com a equipe gestora, pois esta proposta está ancorada na concepção de campo que hoje é veiculada nos meios acadêmicos e nos

segmentos sociais de luta pela terra, onde destaca esse espaço como território conforme propõe Fernandes (2006), ou seja, um lugar de produção de cultura, de saberes e de economia, em contraposição à ideia de rural, o qual era visto como local do atraso, numa visão pessimista ou como local de lazer, numa concepção saudosista.

A educação infantil do campo ainda é uma proposta em construção e propõe romper com a lógica da educação rural que apresenta o campo como submisso ao urbano. Não é o resíduo da educação infantil urbana, é uma proposta “... construída no diálogo e na contraposição a antigas práticas e concepções”. (Silva, Pasuch & Silva, 2012, p. 69).

Quando pensamos em educação infantil como direito social fundamental para as crianças camponesas, não estamos falando apenas de construir creches e pré-escolas com a proposta pedagógica desenvolvida no meio urbano. Significa assegurar uma educação infantil que contemple as especificidades do modo de vida camponesa e que não seja construído para, mas que seja construída com os camponeses e que seja ofertado perto ou na comunidade onde moram as crianças. Ou seja,

uma educação do campo, entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das

especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas e os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo (Silva, Pasuch & Silva, 2012, p. 59).

É possível afirmar, com certa tranquilidade, que a Constituição Federal de 1988 é um marco na história da Educação Infantil brasileira, sobretudo com o seu desdobramento na LDB nº 9.394 de 1996 que a reconhece como primeira etapa da educação básica. Entretanto, durante muitos anos isso não passou de letra morta, ou seja, pouco foi feito para assegurar esse direito, sobretudo porque faltava recurso financeiro, pois essa etapa da educação básica não era obrigatória e ficava sob a responsabilidade dos municípios. De 1996 a 2006, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, a educação infantil ficou à margem. A partir de 2007, com a Lei 11.494 de 20 de junho do referido ano, é que a situação começa a apresentar sinais de mudança com a criação do FUNDEB, haja vista que ele se destina à manutenção da Educação Básica e não apenas a uma etapa como era o caso do FUNDEF.

A educação infantil para os povos do campo começa a ser contemplada pelas políticas públicas de Estado a partir de

1998, em função da abertura encontrada na atual LDB, a qual traz a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e no artigo 28 e assegura a especificidade da educação para os estudantes camponeses, somada à forte pressão exercida pelos segmentos sociais do campo.

O resultado deste tensionamento foi a publicação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo instituídas pela Resolução nº 01 CNE/CEB de abril de 2002 e as Diretrizes Complementares instituídas por meio da Resolução nº 02 CNE/CEB de abril de 2008. No que diz respeito à educação para os povos do campo, a Resolução nº 01 CNE/CEB, de abril de 2002, traz no artigo 5º

as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito a igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido no artigo 23, 26 e 28 da lei 9394 de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos sociais, culturais, políticos, de gênero e etnia (Brasil, 2002).

Destaca ainda no artigo 7º que os sistemas de ensino podem organizar os tempos formativos respeitando o calendário agrícola.

Já a resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, destaca que a educação infantil no meio rural não pode ser ofertada na mesma sala do ensino fundamental, nos casos de classes multisseriadas. Diz também que

quando houver nucleação das escolas do campo as unidades de educação infantil não podem ser inseridas nesse processo, haja vista que essas crianças não podem utilizar o transporte escolar, obrigando os municípios a manterem unidades de educação infantil nas comunidades onde residem as crianças.

O decreto 7.352, de 04 de novembro 2010, no artigo 4º, destaca que os entes federados em cooperação buscarão desenvolver ações que ampliem a oferta da educação básica no campo e assegura no inciso I a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas como condição para possibilitar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 05 anos.

Temos ainda o Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Este apresentava um breve diagnóstico da educação infantil com dados cada vez mais tristes sobre a primeira etapa da educação básica. Trazia como meta, dentre tantas outras, “meta 01 ampliar a oferta da educação infantil de forma a atender, em cinco anos, 30% da população de até 03 anos de idade e 60% da população de 04 a 06 anos e, até o final da década alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 03 anos e 80% das de 04e 06”. (PNE 2001-2010).

No final da década que antecede esse plano, o Brasil vivenciava um momento

singular no que se referia às discussões do campo, protagonizadas por um conjunto de sujeitos, dentre eles, as universidades, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e segmentos sociais da educação. Foi uma década marcada por intensos debates em torno de conceitos importantes, como: campo, educação, educação do campo, sujeitos do campo articulando, sobretudo, em torno do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, através do qual iniciou a construção do paradigma de campo e de educação do campo.

Apesar do contexto de debates em prol da educação do campo, especificamente a partir dos anos de 1988, estes não foram suficientes para pressionar o Estado a incluir um artigo sobre educação do campo no PNE 2001-2010, ou seja, o referido documento nem ao menos tangenciou nas questões da educação infantil para as crianças camponesas. As metas previstas para essa etapa da educação não fazem distinção entre as realidades urbana e rural.

O atual PNE foi gestado e publicado em um período marcado pelo tensionamento entre o estado e os segmentos sociais do campo e pelo protagonismo do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, que resultou em duas conferências nacionais que

aconteceram em 1998 e 2004, em Luziânia-GO. Pela primeira vez, esse plano fala da educação para os camponeses em todos os níveis da educação básica. No que se refere à educação infantil, traz na meta 01 “universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 05 anos e ampliar a oferta da educação infantil em creches de forma a atender no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até 03 anos até a vigência deste PNE”. (PNE 2014-2024).

Para alcançar essa meta no que se refere à educação infantil no meio rural, a estratégia 1.10 diz o seguinte:

fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender as especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (PNE 2014-2024).

Observamos que embora consideremos que o PNE avançou por trazer no seu bojo a Educação Básica do Campo, no que se refere à educação infantil para as crianças camponesas, ele não diz garantir ou assegurar, mas apenas fomentar o atendimento.

A pressão que os movimentos e demais segmentos do campo exerceram

sobre o Estado influenciou a inclusão de pontos importantes sobre a educação básica do campo nos documentos e leis da educação, como a publicação de diretrizes específicas para essa modalidade de educação, além da instituição da política de educação do campo.

Em função desses enfrentamentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas por meio da resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, já contemplam em seu texto as especificidades das crianças camponesas de 0 a 05 anos como também os elementos da produção e reprodução do modo de vida no campo. Esta resolução traz no artigo 4º que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, traz também no artigo 8º, parágrafo 3º, que

as propostas pedagógicas da educação infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos assentados e acampados de áreas de reforma agrária, quilombolas, caçaras e povos da floresta devem:

I - reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

III - flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;

IV - valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;

V - prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009).

Essas diretrizes trazem contribuições importantes para ressignificar as práticas de educação infantil do campo, sobretudo porque ressalta a importância da educação dessas crianças pequenas e porque reconhece que as especificidades do modo de vida no campo são importantes na construção da identidade dessa criança, além da possibilidade de flexibilizar calendários e rotinas respeitando as especificidades da atividade econômica dos camponeses.

No que se refere à legislação, os avanços são significativos e facilmente identificados. As DCNEI são exemplo dessa evolução na história da educação infantil do campo. No entanto, na prática, a realidade dessa etapa da educação básica no campo ainda carece de empenho e investimento de recursos financeiros, materiais e humano para assegurar plenamente a condição de sujeitos de direito às crianças camponesas.

O PNE atual traz como meta universalizar a educação pré-escolar até 2016 e aumentar para 60 % o atendimento em creches até o final da vigência do PNE. Merece ressaltar que ele não faz distinção entre educação infantil urbana e rural quando trata dessa meta (meta 01). Ao analisar o censo do INEP (2015) é possível perceber que essa meta ainda está muito longe de ser alcançada. Segundo esse censo, temos um total de 1.925.644 crianças com até 03 anos matriculadas em creches e 3.651.786 crianças com 04 e 05 anos matriculadas na pré-escola. Do total de crianças matriculadas nas creches, aproximadamente 91% estão no meio urbano e 8,87% estão no meio rural. No que se refere à pré-escola, 81% estão matriculadas no meio urbano e apenas 18,3 estão matriculadas no meio rural.

Apesar do empenho dos entes federados, a meta ainda está longe de ser alcançada. Em se tratando da educação infantil do campo, essa realidade é ainda mais complicada e demanda um número de esforços infinitamente superior para que a meta seja alcançada. Esses dados ilustram que ainda existe uma injusta concentração de investimentos na educação infantil urbana e evidenciam que existe uma significativa diferença na priorização de investimentos nessa etapa da educação básica, concentrando-os no meio urbano.

Conforme o relatório síntese da Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residente em área rural (2012), a educação infantil constitui uma resposta às demandas decorrentes do processo de industrialização e urbanização. A priorização em atender às demandas decorrentes do processo do desenvolvimento industrial, pode ser uma das possíveis explicações para a pouca oferta da educação infantil para as crianças camponesas. Além disso, destaca a invisibilidade das crianças camponesas menores de 06 anos.

Em decorrência dessa situação, muitas crianças precisam deslocar de suas comunidades em barcos, no caso de ribeirinhos e ilhéus, ou de carro nos demais casos, para terem acesso à escolarização na cidade. Ou seja, a concentração das matrículas nas creches e pré-escolas no meio urbano demonstra a história de negação de direitos que os camponeses e suas crianças têm vivenciado.

A Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios-PNAD (2014, p. 45) registrou que “o maior aumento da taxa de escolarização deu-se na faixa das crianças de 04 e 05 anos de idade, 82,7% em 2014, frente a 81,4% em 2013”. Apesar de ter havido um crescimento no número de matrículas, ainda assim, a quantidade de

crianças pequenas no campo esperando por uma oportunidade de frequentar a educação infantil é expressiva.

No campo da legislação a educação infantil goza de um espaço crescente, entretanto, na prática, a educação das crianças menores de 05 anos tem contado com um investimento, particularmente financeiro, muito aquém das demandas dessa etapa da educação básica. A realidade das unidades de ensino, na maioria dos municípios, não atende ao que propõe o documento intitulado “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil 2006”. A realidade para as crianças camponesas de 0 a 5 anos ainda é marcada pela omissão e ausência dos governos.

Ainda temos um expressivo número de crianças com menos de seis anos fora da escola e mais de 80% das crianças de 0 a 03 anos não têm espaço para estudar. Temos ainda a realidade de crianças que frequentam espaços inadequados pedagogicamente, ou seja, estudam em salas improvisadas sem espaço adequado, sem os recursos necessários como, por exemplo, local para o sono de descanso das crianças, que, aliás, é essencial para aquelas pequenas crianças que precisam deslocar através do transporte escolar para chegar à unidade ou sala de educação

infantil que estão longe de sua comunidade.

São raras as comunidades rurais que possuem unidades de educação infantil. A maioria das comunidades não possuem creches para atender as crianças de 0 a 03 anos e para as crianças de 04 e 05 anos. Em geral, há apenas uma sala em uma escola de ensino fundamental, sem ambiência adequada, com uma organização mais próxima do ensino fundamental, inclusive com mesas, cadeiras, banheiros adaptados à realidade de crianças de 07 anos ou mais.

A história internacional tem mostrado que não tem escapado à lógica de produção e reprodução da pobreza via políticas públicas: as crianças mais pobres, de área rural, mesmo em países desenvolvidos, tendem, via de regra, a frequentar instituições de educação infantil de pior qualidade que as crianças não pobres e de áreas urbanas (Barbosa et al., 2012, p. 19)

A partir do ano 2000, o campo brasileiro tem vivido a realidade das nucleações das escolas, na qual as crianças são deslocadas a contragosto para escolas em outras comunidades ou para o meio urbano, e, conseqüentemente, o fechamento das escolas unidocentes no campo. No período de 2000 a 2015, foram fechadas 37 mil escolas do campo. Só em 2014 fecharam 4084 escolas. Sobre nucleações, a Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril

de 2008, destaca que estas só devem ser feitas intracampo e exclui a educação infantil desse processo.

Para atender o disposto na Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que tornou obrigatório o estudo dos 04 aos 17 anos, e com a demanda do atual o PNE de universalizar as matrículas das crianças de 04 e 05 anos, muitos municípios passaram a disponibilizar apenas uma sala em escolas do ensino fundamental para atender esse universo de crianças. Silva, Pasuch e Silva (2012) destacam que as crianças do campo são as que têm o acesso à educação infantil dificultado. Ressaltam ainda que estudos evidenciam que, quando ofertam a educação infantil, geralmente é longe de suas residências e em condições bastante precárias.

Analisando o contexto da educação infantil para as crianças camponesas, percebe-se que na legislação essa etapa da educação básica já está contemplada enquanto direito social fundamental. No entanto, na prática esse direito está longe de se concretizar de fato, haja vista que tem apenas assegurado à matrícula e não tem garantido as condições para possibilitar um padrão mínimo de qualidade. Ou seja, o atendimento às demandas das crianças de 0 a 5 anos, particularmente as que residem no campo, foi e está sendo marcado pelo

tensionamento entre uma legislação que assegura o dever do Estado em garantir os direitos das crianças e o contexto de desigualdades no acesso aos recursos econômicos e culturais, dificultando o reconhecimento da cidadania dessas crianças.

Considerações finais

O campo e a Educação do Campo, a partir de 1998, passaram por um processo de ressignificação. Os sujeitos que moram nesse espaço, particularmente aqueles que se encontram organizados em movimentos sociais, conquistaram ainda que, mais no papel que na prática, a posição de protagonistas. Desse modo, as ações, as políticas e as proposições para a Educação do Campo precisam ser construídas com esses sujeitos e não para eles, como propõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo no seu artigo 10

o projeto institucional das escolas do campo, considerando o estabelecido garantirá gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre escola, comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (Brasil, 2002).

As discussões sobre educação para os sujeitos do campo concentraram particularmente no ensino fundamental. A

educação infantil para as crianças camponesas não goza da mesma atenção. Entretanto, em decorrência dos enfrentamentos entre segmentos sociais ligados à luta pela terra e o Estado, sobretudo, no que se refere ao papel deste para assegurar a educação como direito de todos, a educação infantil do campo foi sendo contemplada nos documentos que orientam a organização dos sistemas de ensino, particularmente, na atual DCENEI.

É possível afirmar que a partir de 1998 até os dias atuais a educação infantil conseguiu avanços significativos em termos de leis. No entanto, muito ainda precisa ser feito para que ela seja universalizada para atender as crianças de 0 a 03 anos e de 4 e 5 anos no meio rural, pois ainda deparamos com um número expressivo de crianças camponesas sem a oportunidade de frequentar creches e pré-escolas.

As crianças que conseguem vagas na educação infantil do campo vivenciam condições extremamente precárias e a maioria dessas crianças precisam se deslocar de suas comunidades em busca de espaço que as atendam, o que contraria o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 02, de abril de 2008, que institui as Diretrizes complementares.

Por fim, as lutas precisam continuar para que as proposições legais tornem

ações concretas, potencializando o movimento rumo à universalização da educação infantil no campo, assegurada em condições adequadas para que alcance a qualidade esperada pela sociedade articulada com os princípios da Educação do Campo presentes no Decreto 7352, de 04 de novembro de 2010. Esse movimento é necessário para que a educação infantil destinada às crianças do campo seja plenamente garantida enquanto direito humano social fundamental.

Referências

Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]*. São Paulo: Editora UNESP/São Paulo: Cultura Acadêmica.

Arroyo, M. G. (1982). Escola, Cidadania e Participação no Campo. *Em Aberto*, 1(9), 1-6.

Brasil. (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891*. Recuperado em 17 de julho de 2015 de <http://www.planalto.gov.br>

Brasil. (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934*. Recuperado em 17 de julho de 2015 de <http://www.planalto.gov.br>

Brasil. (1946). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946*. Recuperado em 17 de julho de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/>

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado

17 de julho de 2015
<http://www.planalto.gov.br/>

Barbosa, M. C. S. et al. (Orgs.). (2012). *Oferta e demanda da educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf.

Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Cavalcante, L. O. H. (2010). Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 18(68), 549-564.

Comparato, F. K. (2010). *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Editora Saraiva.

Decreto Lei nº 5452 de 1º de maio de 1943. (1943). *Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho*. Presidência da Casa Civil. Brasília. Recuperada em 15 de agosto de 2016 de <http://www.planalto.gov.br>

Decreto 7352 de 04 de novembro 2010. (2010). *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Recuperado em Disponível 12 de março de 2003 de <http://www.planalto.gov.br>

Fernandes, B. M. (2006). Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e territórios como categorias essenciais. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA.

IBGE. *Populações nos censos demográficos, segundo as grandes regiões, as unidades da federação e a situação do domicílio-1960-2010*. Recuperado em 15 de setembro de 2016 de <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse>.

INEP. *Censo escolar 2015*. Recuperado em 15 de setembro de 2016 de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

Kuhlmann Jr. (2000). M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 5-18.

Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional*. Ministério da Educação. Brasília: MEC. Recuperada em 17 de julho de 2015 de <http://www.planalto.gov.br/>

Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. (2001). *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Outras Providências*. Ministério da Educação. Brasil. MEC. Recuperado em 10 de agosto de 2015 de <http://www.planalto.gov.br>

Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara.

Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. (1971). *Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e da Outras Providências*. Brasília. Recuperado em 15 de agosto de 2016 de <http://www.planalto.gov.br/>. Acessado em 13 de set de 2015.

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013). *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Presidência da Casa Civil. Brasília. Recuperado 15 de agosto de 2016 de <http://www.planalto.gov.br>

Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. (1961). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado em 13 de set de 2015 de <http://www.fc.unesp.br>

Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.

Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012. (2012). *Relatório Síntese*. MEC/CEB/UFRGS.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014 / IBGE. (2015). Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE.

Resolução nº 02 de 28 de abril de 2008. (2008). *Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE Recuperado em 15 de abril de 2015 de <http://portal.mec.gov.br>

Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002. (2002). *Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE.

Resolução MEC/CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. (2009). *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB.

Silva, A. P. S., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012). *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez.

¹ A Constituição Federal de 1988 juntamente com a LDB nº 9394 de 1996 estabeleciam o Ensino Fundamental com duração de oito anos e a Educação Infantil compreendia a idade de 0 a 06.

Entretanto, a Lei nº 11274 de 06 de fevereiro de 2006 alterou a LDB e estabeleceu a duração de 09 anos para o Ensino Fundamental, etapa de estudo na qual as crianças iniciarão aos 06 anos. Desse modo, a educação Infantil passou a compreender a idade de 0 a 05 anos.

Recebido em: 10/10/2016
Aprovado em: 26/11/2016
Publicado em: 19/04/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Moreira, E. S., Rosa, G. M., & Oliveira, I. F. (2017). Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 163-183. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p163>

ABNT:

MOREIRA, E. S.; ROSA, G. M.; OLIVEIRA, I. F. Educação infantil no campo e os avanços no aspecto legal: reconhecimento da educação como direito social para as crianças camponesas. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 163-183, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p163>

Las escuelas rurales de La Habana: un problema sin resolver en la República Neocolonial entre 1936 y 1952

Yusdiel Leon Castillo¹

¹Universidad de Artemisa. Departamento de Marxismo, Leninismo e Historia. Calle 8C No 713 e/7 y campo M-22 zona urbana Consejo Popular Lincoln 33800. Artemisa, Cuba. yusdiellc@uart.edu.cu.

RESUMEN. En Cuba existe un vacío historiográfico respecto a las escuelas rurales de La Habana entre 1936 y 1952, por lo que se plantea como problema de investigación la manifestación de las condiciones materiales y humanas de esas escuelas en la solución de los problemas educativos de la enseñanza cubana durante esos años. El objetivo general de este artículo es caracterizar las condiciones materiales y psicológicas en las que los maestros debían desarrollar sus clases. Fueron empleados métodos del nivel teórico y empírico respectivamente, tales como: histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo y el análisis documental. Entre los principales resultados se encuentra que los planes de estudio y programas de las escuelas rurales de La Habana favorecieron la solución de algunos de los principales problemas educativos existentes en la enseñanza, sin embargo varias de las regulaciones que estos planteaban no alcanzaron a concretarse en toda su amplitud debido a la desatención de los gobiernos republicanos.

Palabras clave: Escuelas Rurales, Maestros Rurales, Programas, Prácticas Educativas.

The rural schools of Havana: a problem without turns into the Neo-colonial republic between 1936 and 1952

ABSTRACT. In Cuba, exist a historiographical vacuum respect to the rural schools of La Havana between 1936 and 1952, for which it outlines as problem of investigation the manifestation of the material conditions and it humanize of those schools in the solution of the educational problems of the Cuban teaching during those years. The general objective of this article is to characterize the material and psychological conditions in those who the teachers must develop your classes. They were employed methods of the theoretical and empiric level respectively, just as historical, logical, analytic, synthetic, and inductive-deductive and the documentary analysis. Between the main results, it finds that the plains of study and program of the rural schools of La Havana favored the solution of one of the main educational existent problems in the teaching, however several of the regulations that these outlined did not manage to make concrete in all your amplitude due to the inattention of the republican governments.

Keywords: Rural Schools, Rural Teachers, Program, Practical Educational.

As escolas rurais de Havana: um problema sem resolver na República Neocolonial de 1936 a 1952

RESUMO. Em Cuba há um vazio historiográfico no que diz respeito às escolas rurais em Havana de 1936 a 1952, se caracterizando como problema de pesquisa a manifestação de condições materiais e humanas dessas escolas na resolução de problemas educacionais da educação cubana durante esses anos. Nesta pesquisa científica é apresentado como objetivo principal caracterizar as condições materiais e psicológicas em que os professores desenvolvem as suas aulas. Foram utilizados métodos de nível teórico e empírico, respectivamente, tais como: histórico e lógico, analítico-sintético, indutivo-dedutivo e estudo documental. Entre os principais resultados foi constatado que os currículos e programas de escolas rurais em Havana apresentam soluções para alguns problemas educacionais existentes no ensino ofertado por essas instituições; no entanto, vários dos regulamentos que essas escolas implantaram não foram capazes de materializar toda a amplitude do ensino devido à negligência dos governos republicanos, embora as suas contribuições para a pedagogia e didática tenham sido significativas.

Palavras-chave: Escolas Rurais, Professores Rurais, Programas, Práticas Educacionais.

Introducción

La educación en la sociedad tiene una vinculación profunda con todas las estructuras sociales, y permite el desarrollo de los ciudadanos que la conforman. Este proceso educativo constituye un elemento de importancia en la conformación de la identidad nacional, a partir de estudiar el pensamiento pedagógico que se generó en la sociedad cubana, en especial en la república neocolonial, como forma de resistencia y de rescate de una tradición en el país. Para ello, resulta necesario historiar los diferentes períodos por los que ha transitado la educación en Cuba y en especial el pensamiento pedagógico de sus educadores.

Diversas indagaciones afirman que constituye una tarea aún pendiente en la historiografía cubana el estudio del período republicano (1902-1958), pues existen temáticas que requieren ser profundizadas por la insuficiencia de su tratamiento en diversas investigaciones. Entre las líneas que resultan carentes en los diferentes estudios se encuentran las escuelas rurales entre los años 1936 y 1952, sobre todo su modo de existir en La Habana, debido a las características del territorio y a las complejidades educativas dadas por la multiplicidad de escuelas que coexistían: la urbana pública, la urbana privada, los colegios religiosos y la rural. Se debe tener

en cuenta que esta provincia era el centro del desarrollo económico, político, social y cultural del país, que además estuvo marcada por la efervescencia revolucionaria legada por la Revolución de 1930 y por la huelga revolucionaria de marzo de 1935, en la que los maestros jugaron un papel determinante.

El estudio de las escuelas rurales de La Habana entre 1936 y 1952 presupone atender a las características sociopolíticas, organizativas, curriculares y metodológicas que sirvieron de marco a su evolución. Igualmente exige contextualizar esta problemática en la localidad objeto de trabajo, teniendo en consideración su desarrollo en la nación.

El análisis de la temática precisa recurrir a una amplia bibliografía que brinda el sostén adecuado a la investigación y posibilita un mayor conocimiento y profundidad de las ideas a abordar, por lo que se propone como objetivo general de este artículo caracterizar las condiciones materiales y psicológicas en las que los maestros debían desarrollar sus clases en el período republicano de 1936 a 1952, teniendo en cuenta los antecedentes históricos de esta temática.

Como año inicial de la investigación se escoge el 1936, ya que marcó un auge en las escuelas rurales con aprobación y

posterior instrumentación del Decreto Ley No. 620 del 27 de febrero de ese año, por el gobierno provisional de José A. Barnet Vinajeras. Leonardo Anaya Murillo fungía como Secretario de Educación y Fulgencio Batista como Coronel Jefe del Ejército Constitucional. Se evidenció una evolución favorable de la escuela rural cívico-militar.

La ley autorizaba al Jefe del Ejército permitirles a los miembros de la institución a prestar servicios de enseñanza primaria (teniendo en cuenta que el objetivo fundamental del proyecto era alfabetizar) en los lugares donde no existieran escuelas. Luego se hizo extensivo el permiso a efectivos de la Marina de Guerra y a la Policía.

Con esta ley no solo se beneficiaron las escuelas rurales cívico-militares que surgieron, sino que también para las ya existentes significó una renovación en algunas de sus infraestructuras, en sus concepciones y en sus métodos de trabajo.

El año 1952 marca una ruptura abrupta en el abandono a las escuelas rurales. Si bien la Constitución de 1940 en los artículos 51 y 52 respaldaba que la enseñanza pública se constituiría de forma orgánica y sería dotada en los presupuestos del Estado, esto no se materializó en la práctica educativa, pues las escuelas rurales bajo el gobierno de Carlos Prío Socarrás sufrían de insólitas condiciones

higiénico-sanitarias. Esto significó un abandono total, a partir de la instauración del gobierno inconstitucional de Fulgencio Batista.

Desarrollo

En el estado incipiente y caótico de la instrucción popular de Cuba en la etapa colonial, pretender encontrar escuelas en las comarcas rurales del territorio que ocupaba La Habana, sería una pretensión tan quimérica como atribuirles existencia y eficacia reales a las escuelas para indígenas y negros esclavos que algunas Leyes de Indias ordenaron establecer. Las comarcas rurales solo tuvieron doctrineros o profesores de enseñanza ambulantes que tenían licencia para ocuparse en dar lecciones en las haciendas y caseríos, sin otro requisito previo que resignarse con los reducidos haberes que su trabajo les produjera, por lo que es presumible que fuese muy reducido el número de ellos.

Aún en los comienzos del siglo XIX persistía la inexistencia de escuelas rurales, pues si bien es cierto que la Real Sociedad Económica de Amigos del País pretendió establecerlas, un informe de esta Corporación demuestra que hasta el año 1800 no se había podido hacer ni conseguir. En el año 1819, la Sección de Educación de la Real Sociedad no obtuvo la formación de las Juntas Rurales para los

partidos del campo, compuestas en cada uno, por el párroco, el juez pedáneo y dos vecinos notables.

El cometido de las Juntas Rurales era la creación, sostenimiento, mejora e inspección de las escuelas públicas de enseñanza primaria y gratuita en sus respectivas comarcas rurales para sacar a los habitantes de estas del estado de rusticidad en que se encontraban e inspirarles, por medio de la enseñanza, la búsqueda del conocimiento. Aunque no dejaron de establecerse algunas escuelas rurales en determinados caseríos y poblados.

En los pueblos cuyo número de vecinos excedía de quinientos, se establecieron dos escuelas, tres si pasaban de mil, y en general una más por cada quinientos vecinos.

Este fue el tipo de escuela rural concebido y creado al amparo de la primera legislación sobre enseñanza pública; escuela prácticamente inferior a la escuela primaria elemental que esa misma legislación concibió para los centros de población de relativa densidad, pues no solo limitó a lo indispensable las materias objeto de la enseñanza, sino que autorizó para que sirvieran las escuelas rurales a personas sin ninguna preparación ni competencias demostradas. La escuela rural que ocupaba el territorio habanero no

estaba preparada para cumplir debidamente la triple finalidad, humanitaria, civilizadora y nacionalista a pesar de que hacía siete años regía el Plan General de Estudios de 27 de octubre de 1844, que disponía el establecimiento de escuelas con la más amplia liberalidad.

El día 15 de julio de 1863 fue promulgado un nuevo Plan de Estudios para la Isla de Cuba. Este plan fue más restrictivo con respecto al establecimiento de escuelas. Los artículos 7mo y 8vo del Plan anterior fueron sustituidos en el nuevo por dos Artículos, 173 y 174. El artículo 173 según planteaba Correoso del Risco, Felipe (1931):

El Gobernador Superior Civil, oyendo a los respectivos Ayuntamientos, determinará, en previo informe de la Junta Superior de Instrucción Pública, el número de escuelas públicas elemental de niños y nidos que deberá haber en cada poblado y en los partidos rurales.

Según el mismo autor en el nuevo Plan de Estudios de 1863, las escuelas rurales tampoco derivaron ningún beneficio, siquiera fuese en el propósito del gobernante de la Isla. El 7 de diciembre de 1880 fue promulgado un nuevo Plan de Instrucción Pública y último del período colonial, que había de regirse en el curso de 1882 y que tendía a promover el mejoramiento de la enseñanza. Los Artículos 125, 126 y 128 regulaban el

establecimiento de escuelas en la forma siguiente:

Artículo 125: En todo pueblo de quinientas almas habrá necesariamente una, Escuela Pública elemental de niños y otra aunque sea incompleta de niñas.

Artículo 126: En los pueblos que lleguen a dos mil almas, habrá dos escuelas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan cuatro mil almas, habrá tres y así sucesivamente aumentándose una escuela de cada sexo por cada dos mil habitantes.

La Legislación española planteaba la separación según sexos, lo que no propiciaba el desarrollo integral del niño, ni la educación con enfoque de género, además no atendía a un serio problema del campesinado cubano y en específico el habanero, atender a la diseminada población rural.

El gobierno colonial, ni cuando el presupuesto general alcanzó con veintinueve mil millones anuales, atendió al sostenimiento de la enseñanza primaria, dejando esa obligación íntegra a los Ayuntamientos, en su mayoría improductivos o en constante déficit, por lo que, siéndoles imposible pagarles regularmente a los maestros, les permitían legalmente el cobro de pensiones a los estudiantes, lo que hacía de la escuela pública rural, una escuela privada a la que se limitaba su asistencia por su pago.

Los padres de familias rurales, que deseaban que sus hijos aprendieran algo de

lectura y escritura, pagaban a personas ancianas o inútiles para otros trabajos con una módica retribución y el alojamiento en la finca para que los instruyeran en esas materias.

Ante tal paradoja que establecía la propia legislación que creaba a las escuelas rurales y que a su vez la desnaturalizaba y la anulaba, existían criterios como el de Correoso (1931) plantea: La escuela rural cubana bajo la misma legislación que la creaba; por invalidarla y preterirla las realidades del medio ambiente, bajo la influencia de ideas y costumbres atávicas, no existió nunca en Cuba durante el período colonial.

El criterio de Correoso (1931) se comprueba al analizar las estadísticas por provincias sobre el analfabetismo de la población rural al cesar la dominación española el primero de enero de 1899. El territorio de La Habana contaba con una población rural de 163495 habitantes y de ellos 108108 no sabían firmar lo que significaba un 66 por ciento de analfabetismo que aunque era el más inferior de las provincias del país era una cifra significativa si se tiene en cuenta que era en esta donde había mayor desarrollo económico y social.

El campesino cubano, durante el período colonial, no dispuso de la escuela pública rural y gratuita que lo instruyera y

que promoviera su mejoramiento y bienestar, a pesar de las leyes y disposiciones del gobierno metropolitano, así como de propósitos loables, que no pueden desconocerse ni olvidarse, que se producían en favor de la educación pública.

Durante el primer año del período de ocupación militar (1899) bajo las órdenes militares de John Rutter Brooke, funcionaban 313 escuelas rurales en todo el país; pero no fue hasta el primero de diciembre del propio año que entró en vigor la Orden Militar 221, del Cuartel General de la División de Cuba, con que se fundó la legislación interventora para las escuelas públicas cubanas.

La Orden citada se guió por lo porque establecí la Ley de Instrucción Pública española de 1880, revelando, además, la influencia norteamericana, pues solo es atribuible a estos antecedentes su tendencia a dar a los niños rurales una escuela diferente a la de los niños urbanos, no obstante el precepto contenido en su Artículo XXI hacía referencia a que todos los alumnos inscriptos tenían derecho a ser atendidos y educados de igual manera.

El sistema de escuelas públicas establecido por el Gobierno Interventor Norteamericano se desarrolló rápidamente. En mayo de 1900 el número

de aulas que funcionaban en Cuba había aumentado considerablemente.

Esto fue tan alentador que el Superintendente General de Escuelas de Cuija, el eminente pedagogo norteamericano Frye Alexis E., al dar a conocer a los maestros cubanos, por medio de la Circular No 9, la invitación que la Universidad de Harvard les dirigía para que concurrieran a su curso de verano del año 1900, justificaba tan insólita como bondadosa cortesía diciendo: El entusiasmo que ha demostrado el pueblo cubano, organizando sobre tres mil escuelas con ciento treinta mil pupilos, en el corto ejercicio de sesenta días.

En la mencionada circular, se borraron las jerarquías entre los maestros que servían las escuelas cubanas, fuesen urbanas o rurales; los sueldos se basaron en las exigencias de la vida de cada localidad y en la intensidad del trabajo, no en clase de escuela ni de enseñanza. Se pusieron las escuelas bajo una dirección uniforme, tanto en lo administrativo como en lo técnico; se elevó, en fin, la escuela rural al mismo plano de la escuela urbana, y en la división territorial que mantuvo de Distrito Urbanos y Distritos Municipales, ofreció a los intereses propios de las comarcas rurales garantía en las Juntas de Educación, integradas por padres.

Los hechos anulaban la elevada tendencia igualitaria de la legislación, pues a las escuelas rurales fueron destinados los maestros más jóvenes, inexpertos y con falta de preparación, restándoles así eficacia y prestigio, manteniéndolas de este modo en el plano de inferiores condiciones que siempre habían ocupado.

Luchas terribles, sañudas se suscitaron entre los vecinos de las comarcas rurales por monopolizar la situación y distribución de las escuelas, no tenían el propósito de favorecer la mejor y mayor difusión de la enseñanza, sino utilizar el alquiler de la casa en que la escuela sería instalada, el sueldo del conserje y las cantidades que pudiera pagar el maestro o la maestra por los gastos en que incurriese.

La dirección técnica de la enseñanza, inspirada por esos principios, mantuvo siempre una escuela sin distinción de índole para todos los niños cubanos. Los cursos de estudios del año 1901, como los de 1902 y 1905, fueron únicos para todas las escuelas públicas, fuesen rurales o no.

El 18 de julio de 1909, se aprobó la primera Ley Escolar por el Congreso de la República, y fue su autor el doctor Ezequiel García, la que borraba toda distinción y diferencia entre las escuelas públicas de la nación; pero la tradición y el hecho consumado eran más decisivamente

poderosos que las doctrinas. Bajo la influencia de estos factores, el 5 de marzo de 1914 la Junta de Superintendentes de Escuelas de Cuba dio un Curso y un Plan de Estudio para las escuelas rurales.

Por su parte, la Ley Escolar de 1909 reorganizó las Juntas de Educación, creó las Inspecciones de Distritos y dispuso la estabilidad de los maestros, que hasta entonces tenían que hacer exámenes periódicos para seguir en el disfrute de sus cargos, pues según la Orden Militar No. 368, las Juntas de Educación solo podían contratar a los maestros de su distrito por un año.

Más tarde recibió múltiples modificaciones, como las realizadas por las leyes de 4 de julio de 1911, 19 de julio de 1916, 23 de enero de 1918, así como por la Ley de 18 de abril de 1927, la Ley Orgánica del Poder Ejecutivo de 24 de mayo de 1927, el Decreto-Ley No. 283 de 8 de junio de 1934 y el No. 294 de 13 de junio de 1934. Los elementos anteriores constituyen elementos antecedentes al trabajo presentado, pero constituye una valiosa información para comprender la temática analizada a partir del año 1936.

Por el Decreto-Ley No. 620 de 27 de febrero de 1936, se creó un tipo de escuela rural en el que se usarían miembros del Ejército para prestar servicios en la enseñanza primaria, en aquellos lugares

donde no existiera escuela ni hubiera probabilidad de próxima creación. Por el n° 707 se fundó el Instituto Cívico-Militar con la finalidad de combatir el analfabetismo, mejorar las condiciones de vida del campesinado y orientar su vocación, preparándole para su cooperación al mejor desenvolvimiento de la actividad social, para proteger y educar a la niñez desvalida huérfana de padres campesinos, obreros, policías y alistados del Ejército y de la Marina Constitucional que hayan muerto con motivo u ocasión de su trabajo o servicio. Al objeto de sufragar los gastos que las escuelas Cívico-Militares irrogarían, se estableció el impuesto de 9 centavos a cada saco de azúcar elaborado en la República, por medio de la Ley del 30 de diciembre de 1936. Toda esta organización Cívico-Militar integraba una institución de más vastas proyecciones que se denominaba Consejo Corporativo.¹

Relación escuela rural-campesinado cubano

Al enjuiciar la escuela rural habanera como la causa determinante de toda la situación de la vida campesina en este territorio, de la cual se deriva ineludiblemente, en sus más importantes aspectos, la del país entero, surge tan espontánea como impositiva la pregunta:

¿Podría la escuela rural habanera de 1936 a 1952 ser capaz de afrontar y resolver los complejos problemas que planteaba la población campesina?

Los problemas que emergen de la población campesina, no se podían resolver enseñando a leer y a escribir a los niños, a la manera colonial. La escuela rural de aula única, instalada, por lo general, tenían un mobiliario inadecuado y su ambiente de incompreensión y de penuria, daban la sensación de algo destinado a reafirmar la indolencia, la apatía y el abandono que acusan todas las cosas de los campos habaneros.

La escuela rural habanera, de acuerdo con los postulados de la Pedagogía, no tenía medios de enseñanza-aprendizaje para impartir una educación creadora de hábitos que elevaran al campesino sobre la sociedad en que vivía, determinando su progreso; ni para impedir que continuara siendo, en casi todas sus manifestaciones, una negación de la civilización y hasta de los más elementales sentimientos humanitarios, y menos para conjurar el resultado adverso, pero inevitable, de dejar en el alma de los jóvenes campesinos, con la noción del saber.

Así, después de más de treinta años de funcionar la escuela pública rural desde el nacimiento de la República Neocolonial

(1902), en los campos habaneros subsistían inalterable el bohío de yaguas y guano. En la familia campesina, se desconocía la higiene infantil y los gérmenes de enfermedades se encontraban en los niños. La vivienda rural continuaba privada de servicios que le eran indispensables; se mantenían aislados, cultivando el pedazo de tierra, que apenas subviene a sus necesidades, sin acertar y adquirir hábitos de cooperación y de mutualidad, fuera de las cobijas de sus casas.

Problemas y dificultades de la escuela rural habanera

La escuela rural habanera tenía sus problemas propios y exclusivos creados unos, por el medio ambiente, otros por errores y vicios, que eran urgentes eliminar para ponerla en aptitud de evolucionar hacia el cumplimiento pleno de las finalidades arduas y premisas que le estaban señaladas.

El reclutamiento del magisterio rural fue para la escuela rural, no un problema ni una dificultad, sino un verdadero escollo, lo que condujo entre otros factores a la existencia de escuelas de aula única, sin poder realizar la agrupación de las aulas, la que permitía la división del trabajo escolar.

Al agrupar las aulas, además del trabajo escolar, propiamente dicho, podían ser mejor atendidas, por la acción conjunta

de los maestros, las actividades extra-escolares en el seno de la comunidad rural, las cuales eran indispensables, porque completan la obra de la escuela, haciéndola alcanzar toda su trascendencia.

En la escuela rural que se acentuaba la incorporación a ella de maestros principiantes para que se adiestraran antes de pasar a servir en las escuelas de los centros urbanos, a las que eran prontamente trasladados los que revelaban buenas prácticas. La consecuencia obligada era que las escuelas rurales no tendrían maestros aptos y entusiastas que las dirigieran, salvo aquellos que el transcurso de su adiestramiento no lograba formar una familia en la comunidad rural, casos estos muy excepcionales.

Al respecto el maestro Felipe (1931) con más de diez años de experiencia rural expresó:

Conozco 25 maestros habilitados pertenecientes a un distrito escolar habanero, de los cuales 21 son maestros rurales y los otros son suplentes en la cabecera del distrito. Este es un hecho repetido en todo el país y que confirma que a las escuelas rurales se destinan los maestros menos reputados.

La inmensa mayoría de los maestros rurales del contexto analizado (1936-1952), como consecuencia inevitable, estaban integrado por jóvenes que dominan las materias que aprendieron en las

Escuelas Normales, pero les gustaba enseñar aquellas materias en que se sentían más preparados y que les habían gustado más y descuidaban las demás. En su mayoría carecen de preparación para las cuestiones privativas del campo y de paciencia y hábitos para ellos y no estiman que fuera necesario adquirirlas, porque el ansia de ser maestros urbanos los domina, los hacía considerarse como maestros transitorios en el lugar en que trabajan, aunque siempre estuvo en menor cuantía, el maestro de verdadera vocación que se impuso ante todas esas dificultades y supo enfrentar los obstáculos que le imponía la realidad del campesinado habanero.

La procedencia urbana de la mayoría de los maestros; su falta de afinidad con la rusticidad de la cuestión del campo y su desconocimiento de los intereses y de la significación de la comunidad rural, los conducía a alentar en sus estudiantes la aspiración de ser hombres urbanos, por lo que se impute a la escuela rural el haber procesado y favorecido el éxodo campesino con todos sus funestos derivados.

El éxodo campesino había determinado la despoblación de los campos habaneros, según datos del período (1930-1940) mientras la población urbana había aumentado en más de un treinta por ciento,

la población rural solo acusa un aumento de un veinte por ciento.

Sobre el trascendental problema de la escuela rural cubana, Felipe Correoso del Risco realizó una investigación con un núcleo importante de estudiantes campesinos de unas cuantas escuelas rurales de La Habana, en ella se aplicó una encuesta sobre los intereses profesionales futuros donde el 75.41 por ciento de los niños que contestaron, escogieron ocupaciones que no eran campesinas, habiendo mostrado preferencia por las de abogado, albañil, barbero, carpintero, comerciante, conductor de trenes, chofer, dibujante, empleado de banco, farmacéutico, ingeniero, maestro, maquinista, mariner, mecánico, mecanógrafo, médico, oficinista, panadero, tenedor de libros.

El 24,59 por ciento de los niños que contestaron, fueron los que optaron por ocupaciones rústicas, evidenciando interés por las de agricultor, calero, carretero, labrador, lechero, pesador de caña, ganadero, sabanero, y vaquero, obteniendo que la ocupación campesina de los padres influyó poco, pues no subió del 12 por ciento, pero se pronunció más la influencia del medio, pues los niños de la región en que se cultivan vegas, por ejemplo, son los que manifiestan el deseo de ser vegueros, y

los de las zonas de las fincas azucareras, el de tener trabajos propios de los ingenios.

Las influencias políticas habían contribuido a crear y a empeorar el problema de la situación de las escuelas rurales habaneras. En muchos casos las escuelas rurales no se habían situado, teniendo en cuenta la densidad de la población escolar y a lo accesible que para esta sea el lugar en que la escuela quedara establecida, sino a otras consideraciones muy diferentes. Ante tal situación el maestro Henrique, Enrique (1948) expresó: La escuela rural cubana no existe.

En la primera mitad del siglo XX, existían según criterios cuantitativos de varios autores como, Correoso (1931), Quintana (1948) y Enrique (1948), unas 4200 aulas rurales en La Habana. Al respecto Enrique (1948) planteó: Sabiendas de que nos quedamos cortos, que hacen falta 8000.

En muchos lugares eran los mismos campesinos los que se ofrecían para hacer las escuelas y a veces las hacían como podían y con sus propios recursos. Según el censo de 1943, de los 4 778 583 habitantes que tenía la República 2607490, o sea el 54, 5 por ciento habitaban en las ciudades: y 2171095 o sea el 45,5 por ciento en los campos. El porcentaje total de niños de 5 a 13 años de edad es de 21.1 por ciento, o sea 100281. El Anuario Estadista

o Escolar. Avance n°. 1, de 1946, del Ministerio de Educación calcula la población escolar, de 6 a 14 años, de 1009133, de estos 458100 son niños campesinos, de ellos varones el 10.25 por ciento y hembras el 10,75. Mientras los 550181 niños de 5 a 13 años, de las ciudades, disponían de 9395 aulas - sin contar las de las escuelas privadas - los niños campesinos tienen que contentarse con 4061 aulas. La justa proporción sería de 7622 aulas para los niños campesinos.

La construcción y la ubicación de las escuelas rurales son en extremo defectuosas. La gran mayoría de los locales estaban en mal estado, y muchos en condiciones desastrosos. Muchos niños campesinos tenían que dar clases en casas de tabaco, en simples bohíos, en locales deteriorados donde el agua y el viento tenían libre acceso.

Otra extraña fatalidad era que las escuelas estaban situadas lejos de los niños, en el interior de las fincas no había escuelas. En ocasiones los campesinos querían enviar sus hijos a la escuela, pero temían por las largas distancias que debían recorrer entre maniguas o caminos muy tupidos por las hierbas.

Opinión de una maestra normalista sobre el problema de las escuelas rurales (escuelas campesinas)

La maestra normalista Lía Sastra Latiera quien cita Enrique (1948) expresó:

Soy una defensora cierta de la idea de que la escuela rural no debe, porque no puede, ser igual a la urbana; y esta opinión mía, en la que no abrigo el más pequeño interés personal, no es nueva en mí, porque así lo expuse, junto con el compañero Fernando Cantío, en el informe que ambos rendimos, en marzo de 1939 a la Comisión que alrededor del problema rural escribimos textualmente: "El Plan y Cursos de Estudios de las escuelas urbanas deben ser distintos a los de los que asumen las rurales, pues sus necesidades son distintas y deben ser también distintas sus aspiraciones.

Contaba la profesora Lía que cuando ella no tenía aún un aula urbana donde impartir sus clases, se dispuso a trabajar en una escuela rural, para reafirmar en ella las creencias y demostrarse que los maestros normalistas difícilmente podían triunfar en el campo, por muchas razones, entre ellas, principalmente, el absoluto desconocimiento de la vida campesina y de sus problemas fundamentales, lo que no les permitía la adaptación a aquel medio tan diferente.

Refiere la profesora que ella como todas las maestras normalistas, desertó de la escuela rural tan pronto pudo, y que la recuerda como un mal sueño, a pesar de que se empeñó en cumplir con su deber mientras le sirvió.

La discriminación del niño rural y la deserción del maestro rural

Los datos que el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación (1949) ofrece sobre la desgraduación escolar, entendiéndose por tal cosa el desnivel que existe entre el grado escolar de un alumno y su edad cronológica, muestran que el niño campesino está casi siempre por debajo del grado escolar que le corresponde, en tanto que la graduación de los niños urbanos sigue, más o menos, la línea de la graduación que debían tener, de acuerdo con su edad. Es de destacar, en particular, el pico abrupto que presenta la curva de desgraduación en el primer grado, casi todos los escolares campesinos están en el primer grado.

En cuanto a los maestros, era frecuente la deserción, por lo que aproximadamente representaba que un 20 por ciento de las escuelas rurales habaneras carecían permanentemente de maestros y de su deficiente preparación frente a la tarea que les esperaba en los campos y sin embargo, quizá más que ninguno, el maestro rural debía estar a la altura de su misión, y ser capaz de influir en sus alumnos en muchos sentidos, sobre el medio que lo rodeaba; no podía no podía ser simplemente un enseñador de primeras letras.

Al respecto el Código de Educación para los Niños del Campo (1938) plantea: Todo niño campesino tiene derecho a tener maestros, inspectores y administradores que conozcan la vida rural y que hayan sido educados y formados para ocuparse efectivamente de los problemas peculiares de las escuelas rurales.

Era un hecho que muchos maestros se rehusaban a trabajar en el campo y que permanecían desempeñando un aula rural durante el tiempo de servicio social, o el suficiente para hacer gestiones en los altos centros políticos y educacionales para conseguir la designación en un aula urbana. En los casos en que estas gestiones no tenían éxitos lo que el maestro hacía era trasladar el aula al sitio que le permitía con mayor facilidad ponerse en comunicación con el centro urbano donde residía y vivía en un constante ir y venir entre su casa y la escuela, atendiendo a esta última las horas que marca, estrictamente, el horario de clases.

El maestro rural, no podía dedicar un solo momento a visitar a los vecinos de la comunidad, a recibirlos en la escuela, a tomar parte en los festivales y actos que realicen las instituciones de la comunidad rural, y como consecuencia, su influencia no podía dejarse sentir en aquel medio. Aunque no en todas las experiencias habaneras fue así, ya que como se ha

expresado anteriormente, hubo muy buenos maestros y con excelente experiencias pedagógicas en las aulas rurales de La Habana.

¿Cuáles eran las principales deficiencias del servicio que prestaban los maestros rurales habaneros, aparte de la ya señalada desproporción numérica respecto al magisterio urbano?

Puede decirse que todas las aulas rurales estaban dotadas de maestros, pero no que podían disponer de ellos, con regularidad, los niños campesinos. Esto se debía, al hecho de que, habitualmente, los maestros rurales no residían en la escuela, o en sus vecindades, circunstancia que tiende a traducirse, en mayor o menor grado en irregularidad e ineficiencia, además de acarrear incomodidades y gastos suplementarios a los propios maestros. También resulta de este modo que el maestro permanecía alejado del medio, de las familias de sus alumnos, de los problemas del ambiente que rodeaba a su escuela.

Los maestros rurales habaneros debían convertirse en el alma de la escuela e importante elemento rector en el ambiente social, pasa así a ser guía intelectual y factor social indispensable de la comunidad; en la mayor parte de los casos, no se sentían identificados con esta, por lo que como se explicó anteriormente,

desertaban una vez concluido su período de adiestramiento y que lograban buscar una plaza en las ciudades, esencialmente ocurría en los casos de los maestros rurales de sexo femenino.

Al maestro rural no se le trata bien. En vez de premiar con gratificaciones extraordinarias a los que cumplían satisfactoriamente en zonas lejanas y a veces aisladas y dejarles entrever la posibilidad de ascensos, mejoras y traslados ventajosos, se les ignoraba.

La política, y aún la politiquería, se imponían por encima de los esfuerzos, la constancia y la conducta intachable era un factor que desanimaba y desmoralizaba a los maestros rurales a inducir a un peligroso relajamiento a los inspectores y a los funcionarios técnicos encargados de supervisar y dirigir. Por otra parte, es preciso aceptar que a muchos de los maestros rurales les faltaban doctrinas educativas adecuadas, y aprendizajes especiales, los que no se les enseñaba en su formación en la Escuela Normal para Maestros de La Habana.

Sobre la procedencia y formación de los maestros rurales

En su mayoría los maestros de las escuelas rurales procedían de la ciudad y tenían que viajar por largos caminos hasta llegar a las escuelas. No podían alquilar

automóviles ya que no les alcanzaba el dinero. A respecto Quintana (1934) expresó: ¡Están tan caros los transportes y es tan corto el sueldo que ganamos en relación con la carestía de la vida!

Los maestros de las escuelas rurales de La Habana se formaban en la Escuela Normal para Maestros de La Habana, donde recibían una adecuada formación, aunque limitada a experiencias urbanas, sin embargo en su mayoría cuando se graduaban debían trabajar en escuelas rurales.

Según el maestro rural Quintana, (1949) no se enseñaban en las clases de Psicología Infantil sobre la conducta del niño campesino, ni a resolver los conflictos sobre las diferencias de edades en una misma clase, al respecto expresó: Nos han dado nociones bastantes confusas por cierto acerca de la medición de la inteligencia, del esfuerzo muscular, de las aptitudes, del valor acerca de cómo debemos reaccionar ante una actitud rebelde o pasiva persistente, de nuestros alumnos.

Desde los testimonios de este maestro rural, existía una formación de maestros ajena de la realidad educativa y de las prácticas de la vida en el campo cubano. Esto hacía que en muchos casos los maestros desmotivados abandonaran las aulas o dedicaran tiempo a prepararse

en función de las necesidades reales que el contexto de su actuación les exigía o se convertían en desertores y abandonaban el aula rural por una urbana, que desde los estudios realizados fue esta la tendencia que existió.

...por qué decirle a un niño cuyos padres apenas tienen con qué calzarlo y vestirlo, que existen tractores modernos que permiten roturar la tierra en menos tiempo que con el arado criollo, que el abono químico hace producir mayor rendimiento a las cosechas y que el riego artificial sustituye (muchas veces con ventajas) a la naturaleza, es despertar en ellos un sentimiento de inconformidad con su vida habitual, que forzosamente ha de traducirse en el deseo de abandonarla, ante la impotencia de obtener el remedio.

Ante ese conflicto psicológico se enfrentaron muchos maestros, los que tenían la responsabilidad de resolverlo desde sus enseñanzas, tanto en la clase como en sus charlas con padres y vecinos de la escuela.

La desatención del campo cubano por parte de los gobiernos republicanos, exigía gran esfuerzo de los maestros rurales habaneros, los que sin recibir una preparación sobre los principales conflictos que tendrían que resolver, tenían que enfrentar la situación y aunque no todos, maestros como Julio Quintana y Raúl Ferrer, entre otros, supieron poner en alto el magisterio cubano, prevaleciendo la

creatividad y la constante superación e indagación.

Ante la llegada de los maestros a una zona rural, debían identificarse con los vecinos de los alrededores y lograr ser aceptados por los familiares de los futuros alumnos. Era indispensable que para garantizar la asistencia a clases, el maestro se hubiera convertido en uno más entre ellos, sin rasgos de vida de la ciudad. Por estas razones cuando llegaban los maestros, la primera tarea era con los padres, lograr que paulatinamente cambiaran sus concepciones sobre lo que debían aprender sus hijos.

Quintana (1949) expresaba que los guajiros recibía a los maestros con estas palabras: Enseñe a mi hijo a leer, escribir y contar y no se ocupe de otras boberías, que para enseñarle a trabajar estoy yo.

Era de esperar una reacción como esa, ante un desconocido bien vestido que llegaba de la ciudad en un caballo y que quería reclutar a todos los niños, adolescentes y jóvenes de la zona, para enseñarles durante todo el día. Ante tal panorama, los padres apenas el niño aprendía a leer y a escribir lo retiraban de la escuela, para que se dedicara a trabajar en el campo y ayudara con las tareas hogareñas como halar agua, enyugar los bueyes y pastorear el ganado entre otros.

La llegada del maestro a la zona: sus condiciones de vida y de la escuela. El primer día de clases

Al llegar los maestros a las escuelas rurales, la imagen que transmitían era de soledad, y aislamiento. Se describen como un cajón de madera con techo de guano que por su aspecto externo parecían llevar bastante tiempo construidas, carecían de un portal en su gran mayoría aunque este era un símbolo de consolidación de la escuela, orientadas en su mayoría hacia el este, lo que facilitaba la luz durante el día, aunque el sol castigaba bastante el interior del aula durante las horas de la mañana. No se percibían árboles a sus alrededores, solo las hierbas a la altura de un metro que apenas se lograba ver las ventanas de la escuela. Difícil panorama para un joven recién graduado de la Escuela Normal para Maestros de La Habana.ⁱⁱ

La primera tarea del maestro era buscar donde dormir ya que viajar era muy costoso y en difíciles condiciones. El maestro debía acercarse a la escuela en la comarca (barrio campesino) más cercana donde se hospedaba y desde donde podía viajar con más facilidad en un caballito flaco que compraba. Esta alternativa que fue la más predominante dificultaba el acceso de los alumnos a la escuela, pues el traslado a estas se hacía más lejano y difícil, por lo que los maestros más

interesados y astutos acudían a la hospitalidad del campesinado cubano, quienes le ofrecían en su mayoría un cuarto con mal olor y ruidoso. A pesar de la inicial desconfianza que le provocaba el maestro a la familia, paulatinamente se familiarizaban y se ayudaban mutuamente.

En las noches, el maestro alumbrándose con un farol enseñaba a leer y a contar al padre de la familia y así le retribuía el hospedaje que este le ofrecía. Estas acciones propiciaron que los maestros rurales se ganaran el respeto y la confianza de la familia.

La organización de la escuela para comenzar las clases era otra de las tareas que tenían que desarrollar estos maestros, expresaba Quintana (1949):

De adornos no se puede hablar por ahora; las paredes no pueden estar más descuidadas y muestran las huellas de la humedad lo que demuestra las filtraciones del techo; de carteles o colgadizos no se hable... y los pupitres están completamente destruidos. No hay bufetes, ni sillas, ni armario.

Con el apoyo del conserje, quién se ocupaba de buscar ayuda entre los vecinos de la zona y con los mismos alumnos, limpiaban el local, chapeaban los alrededores de la escuela, cobijaban el techo de la escuela de forma que les cubriera del agua lluvia y de las entradas de sol durante la clase.

Al decir Quintana (1949) sobre la escuela rural: La escuela campesina tiene que ser más que ninguna, una escuela socializada. Hay que desarraigar de la mente del vecindario la idea de que este lugar es algo así como la colina sagrada.

Romper con esas barreras era una de las tareas de los maestros rurales. Se habían ganado el respeto y la consideración de la comunidad. El maestro de la ciudad se había convertido en uno más, ya dominaba las principales costumbres del campo, los procedimientos, la forma de pensar y de actuar de esos humildes hombres. La escuela lista para comenzar, los padres bajo regañones autorizaban la asistencia de sus hijos durante un rato, después debían incorporarse al trabajo en el campo o al pastoreo del ganado.

El primer día de clase era muy difícil, los estudiantes contestaban a medias palabras entre dientes, no levantaban la vista, no miraban a la cara. Los profesores tenían que dedicar los primeros días de clase para el diagnóstico del grupo, para eso utilizaba el cuento y el juego para ganarse su confianza. Aplicaban entrevistas al conserje y a los dueños de la casa donde dormía, de esa forma completaba la información que le permitía conformar los grupos y establecer los horarios. Esto dependía en muchos casos

no solo de los programas establecidos sino de las experiencias y la creatividad que cada maestro le impregnaba a su clase.

Conclusiones

El proyecto educativo de escuelas rurales cívico-militar iniciado por Fulgencio Batista en 1936, significó un avance para la educación en el campo cubano, ya que varias escuelas abrieron sus puertas, otras fueron reparadas, además se promovió durante esos años en el discurso político de las principales autoridades, la preocupación por mejorar las condiciones del campesinado cubano, aunque en la práctica los principales problemas no fueron solucionados. La desatención a las escuelas, la ausencia de maestros y la no preparación adecuada a los futuros maestros rurales, fueron de los principales problemas que enfrentó la escuela rural habanera de 1936 a 1952.

Referencias

Correoso del Risco, F. (1931). *La escuela rural cubana, su evolución y significación histórico-social*. La Habana: Editorial Hermes. p. 65.

Correoso del Risco, F. (1931). *La escuela rural cubana, su evolución y significación histórico-social*. La Habana: Editorial Hermes. p. 68.

La escuela rural cubana, su evolución y significación histórico-social. La Habana: Editorial Hermes. p. 89.

Henríquez Henríquez, E. (1948). *Escuela para los campesinos*. La Habana. p. 85.

Henríquez Henríquez, E. (1948). *Escuela para los campesinos*. La Habana. p. 91.

Quintana Díaz, J. (1934). *Por la escuela rural*. Ponencia presentada a la junta de Superintendente. p. 6.

Quintana Díaz, J. (1949). *Mañana. Memorias de un maestro rural*. La Habana. p. 10.

Quintana Díaz, J. (1949). *Mañana. Memorias de un maestro rural*. La Habana. p. 11.

Quintana Díaz, Julio. M. (1949). *Memorias de un maestro rural*. La Habana. p. 12.

Quintana Díaz, Julio. M. (1949). *Memorias de un maestro rural*. La Habana. p. 19.

Quintana Díaz, Julio. M. (1949). *Memorias de un maestro rural*. La Habana. p. 20.

Recebido em: 15/12/2016
Aprovado em: 10/01/2017
Publicado em: 19/04/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Castillo, Y. L. (2017). Las escuelas rurales de La Habana: un problema sin resolver en la República Neocolonial entre 1936 y 1952. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 184-203. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p184>

ABNT:

CASTILLO, Y. L. Las escuelas rurales de La Habana: un problema sin resolver en la República Neocolonial entre 1936 y 1952. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 184-203, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p184>

ⁱ Los datos que sostienen las informaciones extraídas por el autor se localizan el Decreto Ley No. 620 del 27 de febrero de 1936. Edición extraordinaria número 53 de la Gaceta Oficial del 27 de febrero de 1936. Fondo 24 Ejército. Archivo Instituto de Historia de Cuba.

ⁱⁱ La descripción ofrecida es el resultado de la sistematización realizada por el autor a partir de diversos textos consultados, así como la observación de fotos de las escuelas rurales habaneras del período abordado.

De la organización campesina a la irrupción indígena zapatista en Chiapas, México: Un aprendizaje político para el pluralismo cultural

José Luis Sulvarán López¹, Agustín Ávila Romero², León Enrique Ávila Romero³

¹Universidad Intercultural de Chiapas. Sede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. División de Procesos Naturales. Dirección: Ciudad Universitaria Intercultural. Calle Corral de Piedra No. 2. C.P. 29299. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. jsulvaran@unich.edu.mx. ²Universidad Intercultural de Chiapas. ³Universidad Intercultural de Chiapas.

RESUMEN. Los indígenas de México entraron, paulatinamente, en un proceso de organización que implicó un auto aprendizaje político dentro de la perspectiva epistemológica de la diversidad cultural. Este esfuerzo organizativo estuvo marcado, en una primera fase, por la dependencia y subordinación al Estado y a su teoría indigenista. Posteriormente, se establecieron organizaciones indígenas independientes que lucharon por la regularización de la tenencia de la tierra, la denuncia de la miseria indígena y el respeto a sus derechos humanos. A principios de los noventa la lucha indígena adquirió una dimensión cualitativa: se exigió por medio del Ejército Zapatista de Liberación Nacional la autonomía comunal y municipal para acceder a una nueva visión de Estado centrado en la realidad multiétnica de la nación. Esto significaba transitar hacia un Estado multiétnico que reconociera la pluralidad política, jurídica y cultural del país. Todo este desarrollo contribuyó, definitivamente, a un auto aprendizaje político de los indios, desde el pluralismo cultural, que derivó, por la cerrazón del estado, en un movimiento armado que sigue latente, hasta el día de hoy, en el sureste del país.

Palabras-clave: Organización Indígena, Pluralismo, Autonomía, Auto aprendizaje, Estado.

From peasant organization to indigenous zapatista incursion in Chiapas, Mexico: A political learning to cultural pluralism

ABSTRACT. Indigenous people from Mexico get, gradually, in an organizational process which involved political self-learning within the epistemological perspective of cultural diversity. In a first phase, this organizational effort was marked by dependence and subordination to the State and their indigenous theory. Afterwards, independent indigenous organizations were established to strive for the regularization of the land bias, the denunciation of indigenous misery and respect their human rights. In the early nineties, the indigenous fight acquired a qualitative dimension: it demanded communal and municipal autonomy by the Zapatista Army of National Liberation to access to a new State view centered in a multiethnic reality of the nation. It meant moving to a multiethnic State that recognized the political, legal and cultural plurality of the country. Definitely, this development contributed to a political self-learning for indigenous people since cultural pluralism, which derived a militant movement that keeps latent nowadays in the Southeast of the country, due to the State close-mindedness.

Keywords: Indigenous Organization, Pluralism, Autonomy, Self-learning, State.

Da organização camponesa a irrupção indígena zapatista em Chiapas, México: Um aprendizado político para o pluralismo cultural

RESUMO. Índios do México entraram gradualmente em um processo organizacional que envolveu auto-aprendizagem política dentro da perspectiva epistemológica da diversidade cultural. Este esforço organizacional foi marcado, numa primeira fase, da dependência e subordinação ao Estado e a sua teoria indígena. Posteriormente, se estabeleceram organizações indígenas independentes que lutaram para a regularização da posse da terra, a denúncia da miséria indígena e o respeito pelos seus direitos humanos. No início dos anos noventa a luta indígena adquiriu uma dimensão qualitativa: foi exigido pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional autonomia comunal e municipal para acessar uma nova visão de estado centrado na realidade multiétnica da nação. Isto significava avançar para um Estado multiétnico para reconhecer a diversidade política, jurídica e cultural do país. Todo este desenvolvimento contribuiu para uma política de auto-aprendizagem indígena de pluralismo cultural, o que levou, para o encerramento do Estado, um movimento armado que permanece latente até hoje, no sudeste do país.

Palavras-chave: Organização Indígena, Pluralismo, Autonomia, Auto-aprendizagem, Estado.

Introducción

Durante la mayor parte del siglo XX la política del Estado mexicano, relativa a los pueblos indígenas, se caracterizó por buscar su asimilación dentro de una cultura hegemónica occidental. Para ello, se propició la subordinación total de las organizaciones campesinas e indígenas al Leviatán mexicano que surgió como producto de la lucha armada por la independencia del país respecto de España en 1810 y se empezó a consolidar, desde una perspectiva democrática restringida, a partir de la Revolución de 1910.

En ese sentido, visualizar los procesos que hicieron posible la ruptura y creación de organizaciones campesinas e indígenas por fuera del partido de Estado, que se constituyó en la posrevolución mexicana, es fundamental ya que en dichos procesos intervinieron diferentes actores que facilitaron la construcción de organizaciones campesinas independientes y formadoras de otras relaciones sociales a través de la transmisión de conocimientos políticos occidentales y autóctonos donde el saber local adquirió preponderancia.

Así, en la década de los noventa la lucha indígena logró una dimensión cualitativa, se exigió por medio del Ejército Zapatista de Liberación Nacional la autonomía comunal y municipal para acceder a una nueva visión de Estado

centrado en la realidad multiétnica de la nación. Esto significaba transitar hacia un Estado multiétnico que reconociera la pluralidad política, jurídica y cultural del país.

I. Los primeros pasos

A. De la dependencia a la libertad

En un primer momento, los indígenas de Chiapas se incorporaron a organizaciones creadas por el Estado con la esperanza de mejorar sus condiciones de vida y resolver problemas relativos a la tenencia de la tierra. Así, los indígenas aceptaron la iniciativa gubernamental de formar Consejos Supremos en cada uno de sus pueblos. Estos derivaron, posteriormente, en el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) que era el fruto más elaborado del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas realizado en 1975. El CNPI se convirtió entonces en un interlocutor del gobierno pero a la vez en un sector corporativo del mismo (Pérez, 2000, p. 41), vía Partido Revolucionario Institucional (PRI). Sin embargo, pronto se dio la contradicción al interior de esta organización.

El CNPI tuvo escaso contacto con los procesos organizativos locales, se originaron conflictos entre los Consejos Supremos creados artificialmente por el

gobierno y las autoridades tradicionales con fuerte raigambre comunitaria; además, los líderes se negaron a seguir mecánicamente las pautas marcadas por el Estado. Todo esto condujo a un proceso de radicalización que culminó con la división de esta organización. La ruptura sucedió, sobre todo, cuando el representante máximo de la organización criticó las políticas agropecuarias, perjudiciales para indios y campesinos, implementadas durante el sexenio del presidente López Portillo (1976-1982). Los disidentes abandonaron la organización y formaron la Coordinadora Nacional de Pueblos Indios (CNPI) con indígenas nahuas y popolucas del Estado de Veracruz.

Otra organización auspiciada por el gobierno fue la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, AC. (ANPIBAC). Esta organización nació en 1977 y tuvo como finalidad la creación de una élite ilustrada india que contribuyera, desde sus raíces comunitarias, a la aculturación y modernización de las comunidades y pueblos indígenas. La organización operaba básicamente en el ámbito educativo y cultural. Por esto, recibió un fuerte apoyo de parte del Estado. Dicho apoyo le fue retirado cuando aceptó luchar en el campo político y agrario (Pérez, 2000, p. 41-42). Por este motivo, la organización se fracturó dando

origen a dos alas: una dependiente del Estado y otra que quería accionar bajo una total independencia.

El gobierno no estaba dispuesto a que las organizaciones indias y campesinas que apoyaba con recursos económicos se salieran de control reivindicando, aunque sea, una autonomía relativa. Las quería sujetas a campos que no tuvieran que ver con la lucha política. Las organizaciones que se atrevían a criticar los programas gubernamentales destinados a los indígenas se enfrentaban al poder del Estado. Este optaba, en la mayoría de los casos, por desestructurar las organizaciones que él mismo había creado sin propiciar el surgimiento de otras y por reprimir el malestar indio (Sarmiento s/f: p. 21) por medio del retiro de subsidios y el uso de la violencia policial y militar; pero, el enfrentamiento dio origen a organizaciones independientes.

B. Las organizaciones independientes: de la lucha agraria a la lucha política

En el transcurso de 1979 nació la Coordinadora Nacional Plan de Ayalaⁱ (CNPA). Se trataba de una organización independiente que luchaba por la defensa de la tierra y mantenía cierto nivel de reivindicaciones culturales. Por estas fechas, se estableció también la Central Independiente de Obreros Agrícolas y

Campesinos (CIOAC). Esta representaba a los obreros excluidos de la Confederación Nacional Campesina (CNC) y a las familias más pobres del sureste mexicano. Se establecieron uniones de ejidos, uniones de crédito y se formaron Asociaciones Rurales de Interés Colectivo (ARIC'S). Las uniones y asociaciones surgieron como un medio para eficientar la productividad, ganar influencia con los responsables de las políticas de desarrollo, romper la intermediación caciquil e influir en el establecimiento de los precios de garantía (Pérez, 2000, p. 38), para beneficiar a todos los asociados.

Ante la crisis agraria, los indios y campesinos se organizaron en torno a coordinadoras independientes que tenían alcance nacional. En este ámbito, defenderían los intereses de sus asociados. La coordinadora más importante de este tipo fue la Unión Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas (UNORCA), fundada en 1982. Se establecieron también organizaciones de pequeños productores de café, aserraderos ejidales y comunitarios. Estas organizaciones se convirtieron con el tiempo en una escuela de aprendizaje para la lucha organizada en el ámbito regional y nacional.

En la línea organizativa de producción y comercialización se ubicaron,

entre otras, la Unión de Uniones Quiptic Ta Lecubteselⁱⁱ en la Selva Lacandona de Chiapas establecida en 1981, que articuló a indígenas cafetaleros tsotsiles, tseltales y tojolabales; la Unión de Comunidades y Ejidos Forestales de Oaxaca (UCEFO), fundada en la Sierra de Juárez Oaxaca en 1985.

Las organizaciones anteriormente mencionadas entraron en una dinámica de negociación de largo plazo con diversas instancias gubernamentales, con instituciones financieras, con grandes comerciantes, con organizaciones no gubernamentales e incluso con instancias internacionales. Su carácter de organizaciones productoras, en cierta medida, apolíticas, les permitió mantener la interlocución con el gobierno; pero, a la vez, una independencia que impidió ser cooptadas por los organismos estatales. Dentro de sus programas de lucha incluyeron la defensa de los derechos humanos y buscaron establecer alianzas para influir en el ámbito político regional y nacional (Pérez, 2000, 39). Sin embargo, no lograron una articulación nacional que les permitiera luchar de manera orgánica por la consecución de sus demandas y objetivos estratégicos.

Existieron otras organizaciones que lucharon por demandas auténticamente políticas, como la defensa de la autonomía

del municipio y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos. En este sentido, funcionó la Central Campesina Cardenista (CCC), la Unión Campesina Democrática (UCD); la Asamblea de Autoridades Mixes; el Movimiento de Unificación y lucha Triqui (MULT), el Consejo Guerrerense 500 años de resistencia Indígena, AC; la Nación Purépecha; el Consejo de Pueblos Nahuas del Alto Balsas (CPNAB); la Coordinadora de Organizaciones Sociales XI'NICHⁱⁱⁱ, etcétera. De estas organizaciones, sólo una minoría era netamente indígena, la inmensa mayoría estaba compuesta tanto por indígenas como por campesinos. El rostro propiamente indígena estuvo escondido, sólo salía a la luz cuando sufría represiones directas de parte del gobierno, los caciques, policías y militares.

Así, pues, durante la década de los ochenta el movimiento indio ensaya nuevos tipos de organizaciones, se estructura y reestructura para responder, aunque sea, local o regionalmente, a una dinámica económica que los asfixiaba y a una indiferencia gubernamental que los hundía más en la miseria. El rostro indio estaba, pues, escondido; pero, aparecía veladamente en organizaciones agrícolas y ejidales, en organizaciones productivas (Sarmiento s/f: 23). Impulsaba una y otra vez la organización y la coordinación sin

lograrlo siempre; pero, se mantenía activo, en una dinámica de constante aprendizaje organizativo que le van a llevar, en la década de los noventa, a afinar su lucha y a categorizarla más en términos étnicos.

A finales de los ochenta y principios de los noventa los grupos étnicos formaron parte activa de un movimiento que se opuso a la celebración del quinto centenario de la llegada de los europeos a lo que actualmente es América. Este movimiento dio un nuevo sentido a sus reivindicaciones e insistió “en la solución de sus necesidades inmediatas” y en:

La construcción de una sociedad distinta. De alguna manera se puede decir que la lucha por la tierra, la defensa de sus recursos naturales y la recuperación de sus espacios sociales adquirieron una nueva dimensión al reivindicar ahora, con mayor claridad, la restitución de sus territorios indios y el derecho a la autodeterminación (Sarmiento s/f: 23).

Se opera, pues, un cambio eminentemente cualitativo que se reforzó por múltiples encuentros entre indígenas como, por ejemplo, el primer foro internacional sobre los derechos humanos de los pueblos indios que se realizó en Matías Romero, Oaxaca los días 30 de septiembre y uno y dos de octubre de 1989. En este foro, se denunció la permanente violación de los derechos humanos de los indios de México, Guatemala, Bolivia,

Honduras, Panamá y Perú (Sarmiento s/f: p. 44). Se dio, por estos contactos mutuos, un avance importante en la conciencia de los derechos étnicos y se trascendió el espacio nacional para crear redes de solidaridad a escala internacional.

Hasta el momento hemos señalado el nacimiento de diversas organizaciones, unas que nacieron ligadas al aparato de Estado y otras que lograron conquistar su libertad y constituirse en organizaciones autónomas o independientes. Los objetivos de dichas organizaciones se centraron básicamente en la lucha por la tenencia de la tierra, en la comercialización de diversos productos, en la defensa del municipio libre, en la lucha por el respeto a sus derechos colectivos y en el deseo de acceder, aun tímidamente, a una autonomía en el marco del Estado Nación. Estas eran las preocupaciones emergentes en la década de los setenta y ochenta.

Sin embargo, es en la década de los noventa cuando el movimiento indígena entra en una fase de mayor claridad con respecto a su lucha, pues existe ya una experiencia acumulada en procesos educativos o de auto aprendizajes políticos en torno al lugar que deben ocupar en la nación mexicana. La batalla se centra ahora, de manera especial, en la exigencia al aparato de Estado de elevar a rango constitucional su derecho a la libre

determinación en un marco de autonomía. Esta exigencia conllevaba, además, la revisión de la estructura del Estado monoétnico y homogéneo para dar paso a un Estado multiétnico donde se reconociera sin cortapisas el derecho a la diferencia con todas sus implicaciones políticas y culturales.

C. De la organización civil a la organización armada

1. Génesis y evolución de la ARIC unión de uniones

La idea de formar una organización indígena que contribuyera a resolver el problema del rezago agrario, educativo y productivo nació, justamente, en una reunión de catequistas efectuada en 1968 en San Cristóbal de Las Casas. Se reunieron en aquella ocasión treinta agentes de pastoral indígenas con la finalidad de evaluar el trabajo catequético de toda la diócesis realizado en los últimos seis años. Esta inquietud organizativa se formalizó en la zona atendida por los dominicos con el nacimiento de la organización “Ach’ lecubtesel”^{iv}, que se extendió en alrededor de quince parajes. La incipiente organización propicia el surgimiento de las primeras cooperativas de consumo y producción y ensaya, a su vez, las primeras experiencias en agricultura sustentable (De Vos, 2002, p. 252). Sin embargo, este primer esfuerzo

organizativo no fue suficiente para defenderse de la extorsión a la que los sometían los diferentes agentes sociales externos: comerciantes, transportistas, agentes forestales e ingenieros de la reforma agraria. Ante esta situación, los indígenas chiapanecos sintieron la necesidad de dar un paso más en su proceso organizativo.

En 1975 se fundó, sobre la base organizativa anterior, la organización social “Quiptic ta lecubtesel” integrada por dieciocho ejidos. La organización nació bajo la modalidad de unión de ejidos. Posteriormente, se integraron a la unión otras veinticinco comunidades de las cañadas de Avellanal y Amador Hernández. La organización recibió asesoría de parte del equipo misionero de Ocosingo, particularmente de Javier Vargas, ex hermano marista, y de la organización unión del pueblo de línea maoísta, destacándose Jaime Soto ingeniero agrónomo egresado de la escuela nacional de agricultura. Más tarde, dieron asesoría también el grupo de línea proletaria (Política Popular) de Adolfo Orive.

La formación política e ideológica de la Quiptic estuvo entrecruzada por la pastoral que perseguía el ideal de la hermandad cristiana, por el maoísmo que pretendía el establecimiento de asambleas

igualitarias y por la cultura indígena que decide todo lo relacionado con la vida de la comunidad por medio del acuerdo colectivo (De Vos, 2002, p. 256). Estas tres grandes líneas maestras provocaron una verdadera simbiosis socio-política dando como resultado una organización altamente creativa y cohesionada.

En 1980, la “Quiptic ta lecubtesel” y cinco organizaciones más se unieron para formar la organización “Unión de Uniones Ejidales y Grupos Campesinos Solidarios de Chiapas”. La unión de uniones se integró por ciento ochenta comunidades indígenas pertenecientes a quince municipios. Lograron negociar con el gobierno con buenos resultados gracias a la intermediación de Orive que mantenía buenas relaciones con diversos políticos y banqueros del país. Sin embargo, en 1983 se dio una ruptura al interior de la organización.

El grupo de Adolfo Orive se retiró a San Cristóbal. Conservaron el nombre de unión de uniones. Mientras que la Quiptic, seguida por la organización “Tierra y Libertad”, adoptaron el nombre de Unión de Uniones y Sociedades campesinas de Producción de Chiapas (Unión Selva), con sede en Ocosingo. La ruptura se debió a la influencia de la diócesis sobre los integrantes de la organización, muchos de los cuales eran catequistas- que se

proponía desterrar de su territorio a los agentes maoístas que pretendían desplazarla de la infraestructura organizacional creada por ella (De Vos, 2002, p. 264).

En 1988, la unión de uniones adopta la estructura jurídica de una Asociación Rural de Interés Colectivo. Se conocerá entonces como ARIC Unión de Uniones. Al convertirse en asociación, amplió significativamente su radio de acción y tuvo acceso a préstamos bancarios. De esta manera avanzará en la solución del problema agrario de sus comunidades asentadas en la reserva de la Selva Lacandona. Gran Parte de su éxito se debió a las alianzas políticas que tejió como, por ejemplo, su afiliación a la Unión Nacional de Organizaciones Regionales campesinas Autónomas (UNORCA) que luchaba por un mayor control de los créditos y exigía asistencia técnica y mercados para sus sesenta y seis miembros. Sin embargo, desde 1987, ésta organización tan exitosa, empezó a tener problemas. Algunos de sus miembros, por influencia del incipiente movimiento zapatista, pretendieron convertirla en una organización armada.

La ARIC Unión de uniones llega a un momento trágico en 1994 con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. La otrora poderosa unión de uniones que

había logrado, en medio de fuertes problemas, la cohesión interna de la organización se fractura. Una parte de ésta, la minoría, decidió negociar sus demandas directamente con el gobierno. Se convirtió entonces en la ARIC oficial. La gran mayoría, aunque de acuerdo con las causas de la rebelión zapatista, mantuvo su independencia respecto al propio EZLN y al gobierno, no negoció, más bien exigió el cumplimiento de las diversas demandas indígenas incluyendo la autonomía. Estos se calificaron a sí mismos como ARIC Independiente y Democrática. En 1997, ambas ARIC, por común acuerdo, firmaron un pacto de reconciliación en la ciudad de Ocosingo para contribuir a la endeble paz social del Estado de Chiapas.

2. Génesis y evolución del EZLN

La presencia de la guerrilla en Chiapas se remonta a la década de los setentas. En enero de 1969 se hizo presente en la serranía de Agua Azul el ejército insurgente mexicano. La organización armada estaba a cargo de Mario Menéndez cuyo nombre de guerra era Ángel López. El foco guerrillero contaba con treinta y cinco integrantes. Formaron parte del grupo tres hermanos recién graduados de la universidad: Margil, César Germán y Fernando Yáñez oriundos de Monterrey. El grupo fue denunciado y desapareció. Al

poco tiempo fueron detenidos algunos de sus miembros (De Vos, 2002, p. 330-331).

Los tres hermanos originarios de Monterrey, entre otros, se reagruparon para fundar el 6 de agosto de 1969 las Fuerza de Liberación Nacional (FLN). Se propusieron entre sus objetivos entrenarse militarmente y volver a Chiapas. El primer objetivo se cumplió en 1971 y 1972. Recibieron por un periodo de tres meses en cada uno de estos dos años entrenamiento militar en Cuba. El segundo objetivo, volver a Chiapas, se cumplió en 1972. Yáñez juzgó que era el tiempo adecuado para volver a la Selva Lacandona, pues ya contaba con una infraestructura mínima, incluyendo un cuartel general en Nepantla, al sur de la ciudad de México (De la Grange, 1998, p. 135-138).

El anhelo de formar un núcleo guerrillero, que paulatinamente se extendiera para conseguir la liberación nacional, se vio frustrado con la detención de dos miembros de las FLN en Monterrey, lo que condujo el 14 de febrero de 1974 al desmantelamiento, por parte del ejército federal, del cuartel general de la organización armada en Nepantla. El ejército encontró documentos que ubicaban a los restantes miembros del movimiento guerrillero en la Selva Lacandona. Esto facilitó, a las fuerzas armadas, una maniobra militar sorpresiva para abatirlos.

Con este golpe, la guerrilla desapareció durante diez años aproximadamente del escenario Chiapaneco.

La presencia armada, de las Fuerzas de Liberación Nacional, volvió a la Selva Lacandona en 1983. El 17 de noviembre de ese año se instalan seis guerrilleros para poner las bases de lo que sería el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Para 1984, el grupo crece a una docena más o menos. Se integran jóvenes inquietos formados políticamente por la iglesia y por las organizaciones sociales indígenas. Esta élite política juvenil empezó a dialogar con las autoridades de algunas comunidades para sondear su pensamiento con respecto a la lucha armada (Le Bot, 1997, p. 132-141). Poco a poco los guerrilleros empezaron a ganarse la confianza de personas de las comunidades y a comunidades enteras.

A partir de la destrucción de un poblado cercano a San Miguel en abril de 1986, por parte de ganaderos armados y enmascarados, muchos indígenas empezaron a contactar y a relacionarse con los guerrilleros en busca de apoyo y se fue incrementando, además, el número de jóvenes que se fueron a vivir a la montaña para recibir entrenamiento político militar. Posteriormente, empezó un proceso de concientización política y entrenamiento militar a las comunidades que aceptaron

formar parte del EZLN. De esta manera, el movimiento político militar implantado desde afuera por un grupo de mestizos empezó a adquirir un componente étnico. Para 1990, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional había crecido espectacularmente. Esto provocó seria preocupación entre los miembros de la diócesis, especialmente en don Samuel Ruiz y sus colaboradores más cercanos. Vieron la propuesta de la vía militar como un camino seguro hacia la muerte. Además, la coyuntura internacional no era favorable para la lucha político militar. Implementaron entonces un plan para desanimar a las comunidades. Acusaron al movimiento armado de montarse en una estructura que ellos no habían creado y de conducir a los indígenas al matadero. Mucha gente, por influjo de la diócesis, empezó a abandonar el movimiento armado zapatista (De Vos, 2002, p. 339-343).

El subcomandante Marcos, uno de los principales jefes y vocero de los zapatistas, respondió en dos vertientes a esta situación: al interior de las comunidades reforzó la disciplina y mística revolucionaria entre sus tropas y bases de apoyo y hacia el exterior, creó una amplia cobertura política. En este sentido, se creó en julio de 1991 la Alianza Nacional Campesina Independiente Emiliano Zapata

(ANCIEZ). Dicha organización tuvo dos actuaciones políticas espectaculares. Una, el 19 de enero de 1992. La ANCIEZ marcha en Ocosingo para denunciar la opresión del “mal gobierno”. Se congregaron alrededor de cuatro mil campesinos. Y otra, el 12 de octubre de 1992. En esta ocasión la marcha se hizo contra la celebración del V centenario del descubrimiento del nuevo mundo. Se realizó en San Cristóbal y participaron alrededor de diez mil indígenas.

El 23 de enero de 1993 los principales líderes del grupo armado zapatista, del campo y la ciudad, se reunieron en el ejido el Prado. En esta asamblea se puso de manifiesto el predominio indígena sobre el movimiento y se consensaron cambios importantes, por ejemplo, el acuerdo de que la mayoría decidiera el rumbo a seguir en la lucha; la idea de que se trataba de una guerra indígena pero con demandas nacionales: una guerra de carácter ofensivo que debía extenderse a todo el territorio nacional y una lucha político militar para lograr un sistema democrático, sin aspirar al poder (De Vos, 2002, p. 350-352). La nueva visión político militar contrastaba con la visión del mando central que tenía una preocupación circunscrita más a lo político e ideológico que a lo propiamente militar. Este problema inesperado trajo consigo el

abandono del movimiento de algunos militantes mestizos de la ciudad.

El 22 de mayo de 1993 se dio en Corralchén el primer enfrentamiento entre los zapatistas y el ejército federal. Este enfrentamiento accidental permitió a los zapatistas foguearse como grupo armado; pero trajo consigo desertiones de sus miembros, inquietud por resolver los problemas por el diálogo y la vía pacífica. No obstante, Marcos logra el consenso de las comunidades bajo su influencia para iniciar la confrontación bélica contra el ejército federal. Así el primero de enero de 1994 el EZLN declaró la guerra al ejército mexicano tomando militarmente siete cabeceras municipales: San Cristóbal de Las Casas, Ocosingo, Altamirano, las Margaritas, Huixtán, Chanal y Oxchuch. El objetivo de la lucha político militar del Ejército Zapatista de Liberación Nacional era por “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz (EZLN, 1994, p. 35), y por la autonomía de los pueblos indígenas del país.

Con la presencia de fuertes contingentes del ejército federal en la zona de conflicto, los milicianos zapatistas se replegaron a la selva. En esta ocasión se impuso la superioridad numérica del

ejército, sus armas modernas y su logística militar importada de las escuelas de guerra de los Estados Unidos de Norte América y de la escuela de “kaibiles” en Guatemala. Sin embargo, la sociedad civil nacional e internacional presionó para un cese al fuego y lograron imponer su demanda. Así, el presidente Carlos Salinas de Gortari estableció el cese unilateral al fuego el 12 de enero de 1994.

Uno de los grandes triunfos de los zapatistas fue la nacionalización e internacionalización del conflicto como medida de protección ante el constante hostigamiento del ejército federal. En este sentido, el sub comandante Marcos utilizó los medios de comunicación y el internet para dar a conocer diversos documentos y comunicados sobre la situación de los indígenas en el país. Concedió diversas entrevistas a periodistas mexicanos y extranjeros y propició la visita a Chiapas de diversas caravanas por la paz, grupos de observadores civiles y organismos de derechos humanos nacionales e internacionales. Todo este movimiento tuvo como objetivo poner en el escenario nacional e internacional el conflicto chiapaneco y protegerse ante una posible acción militar de parte del ejército federal.

La primera gran acción de envergadura realizada por los zapatistas, del 8 al 10 de agosto de 1994, fue la

convocatoria a la Convención Nacional Democrática. Se reunieron alrededor de ocho mil civiles de diversas filiaciones políticas (Proceso No. 999, 1995, p. 33). El objetivo de la convención era establecer “un gobierno provisional o de transición, sea mediante la renuncia del ejecutivo federal o mediante la vía electoral”. (EZLN 1994, p. 273). De la convención debía emanar una nueva constitución que serviría de base para convocar a nuevas elecciones. Se trabajaron cuatro mesas, donde se abordaron los siguientes temas: transición a la democracia, inviabilidad del partido de estado; vías pacíficas de tránsito a la democracia: elecciones, resistencia civil y defensa de la voluntad popular y proyecto de nación. La Convención Nacional Democrática no logró sus objetivos de manera absoluta; pero contribuyó a un encuentro plural entre agentes sociales con diversas posturas políticas e ideológicas. Contribuyó al diálogo y a acuerdos mutuos entre grupos heterogéneos y facilitó, aunque limitadamente, un proceso de aprendizaje democrático. La convención favoreció también diversos procesos organizativos y una mayor toma de conciencia sobre los problemas de pobreza y marginación que afectaban a indios y no indios.

El 2 de enero de 1995 apareció la tercera declaración de la Selva Lacandona.

En esta se hizo un llamado “a todas las fuerzas políticas del país” y “a todos aquellos que luchan por la democratización de la vida nacional, a la formación de un movimiento para la liberación nacional, incluyendo a la Convención Nacional Democrática y a todas las fuerzas que... están en contra del sistema de partido de Estado”. El objetivo que se persiguió con la conformación del movimiento para la liberación nacional era luchar de común acuerdo y “por todos los medios y en todos los niveles, por la instauración de un gobierno de transición, un nuevo constituyente, una nueva carta magna y la destrucción del partido de Estado”. (EZLN, 1994, p. 191). La declaración invita a encabezar este nuevo esfuerzo organizativo, por la democracia, a la Convención Nacional Democrática y al ingeniero Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano.

El 2 de enero de 1996 los zapatistas dan a conocer la cuarta declaración de la Selva Lacandona. En esta hicieron un llamado a todos los mexicanos para que formaran parte activa del Frente Zapatista de Liberación Nacional, “organización civil y pacífica, independiente y democrática, mexicana y nacional, que lucha por la democracia, la libertad y la justicia en México”. (EZLN, 1998, p. 86). Se trataba de construir:

Una nueva fuerza política que sea nacional... que forme parte de un amplio movimiento para la liberación nacional, como lugar de acción política ciudadana donde confluyan otras fuerzas políticas de oposición independiente, espacio de encuentro de voluntades y coordinador de acciones unitarias (EZLN, 1998, p. 191).

El llamado era para “todos los ciudadanos mexicanos que queremos no el poder sino la democracia, la libertad y la justicia para nosotros y nuestros hijos” (EZLN, 1998, p. 86).

Algunas características fundamentales de esta nueva propuesta eran “que sus integrantes no desempeñen ni aspiren a desempeñar cargos de elección popular o puestos gubernamentales...organizar las demandas y propuestas de los ciudadanos para que el que mande, mande obedeciendo ... que luche por la democracia en todo”. (EZLN 1998, p. 87), más allá de lo meramente electoral. Con el movimiento para la liberación nacional y el frente zapatista se dio un paso más en la organización sociopolítica de la sociedad. Si bien es cierto que estos esfuerzos organizativos no lograron totalmente sus objetivos, sí contribuyeron a despertar la conciencia de la necesidad de articular diversas organizaciones y de vincularse para luchar de manera orgánica por la consecución de la democracia y la autonomía de los

pueblos indígenas. Así, pues, la transformación democrática del país pasó por un proceso educativo que supuso la organización de la sociedad civil en sus diversas instancias y niveles. Esta fue la lección zapatista.

De 1994 a 1998 el EZLN creó diversos municipios autónomos en toda la zona de conflicto. Estos funcionaron y siguen funcionando de acuerdo a los usos y costumbres de las comunidades y pueblos indígenas. La organización de los municipios zapatistas era muy disímula y su funcionamiento muy precario por la falta de recursos económicos y por la persecución político militar a la que eran sometidos continuamente por el ejército federal. Los municipios autónomos más avanzados eran los que extendían actas de nacimiento y de matrimonio en lo civil; el establecimiento de estos municipios era una presión para que el Estado resolviera el conflicto Chiapaneco y un avance en la iniciativa político militar del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y sus bases de apoyo.

De 1994 hasta el 2001 el EZLN rompió, cuando menos cuatro veces, el cerco político militar. La primera salida de la selva fue la que efectuó la comandante Ramona en 1996; la segunda, la marcha de los mil ciento once zapatistas; en agosto de 1997, siguiendo la ruta de zapata^v; la

tercera, el desplazamiento de más de cinco mil zapatista por diferentes municipios del país en 1999; la cuarta, la marcha hacia la ciudad de México de 23 comandantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el subcomandante Marcos, pasando por diversos lugares^{vi} de la República Mexicana, en febrero y marzo de 2001.

El objetivo de las diversas movilizaciones del Ejército Zapatista de Liberación Nacional fue triple: en primer lugar, se trataba de un rompimiento del cerco político militar implementado por las fuerzas policiaco militares del Estado; en segundo lugar, de una defensa de la iniciativa de ley de la Comisión de Concordia y Pacificación que permitiera el reconocimiento, en la Constitución, de los pueblos indígenas como entidades de derecho público y; en tercer lugar, del fortalecimiento del movimiento indígena nacional para que siguiera luchando por el reconocimiento de sus derechos colectivos.

Podemos afirmar que la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional se sintetiza en el tránsito de un Estado mono étnico a un Estado multiétnico. Se trata, pues, de una lucha por establecer un Estado multiétnico que contemple, al menos, cuatro elementos fundamentales: un pacto entre pueblos, un pluralismo jurídico, un pluralismo político y un pluralismo cultural.

1. Un pacto entre pueblos

Los indígenas organizados en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional no se consideran como individuos sino como pueblos o colectividades históricas con estructuras de identidad propias, con legados socioculturales que se han ido recreando, en el transcurso de la historia, en el contacto con otros pueblos. Se han estructurado y reestructurado sin perder sus núcleos culturales básicos. El país no es, por lo tanto, una suma de individuos sino una red de pueblos heterogéneos. En este sentido, Víctor Guzmán, un indígena Cho'1, señala:

En principio la constitución mexicana está mal porque dice que todos somos iguales y no es verdad. En uno de los primeros artículos de la constitución, por ejemplo, se dice que México está formado por individuos y eso es mentira. No está formado nada más por individuos, está formado por individuos, por pueblos y por comunidades o sea de origen tenemos una constitución que no está, que no estuvo diseñada a la altura de cómo está formada, de cómo está constituido este país (Guzmán, 2002, p. 234).

Lo que Guzmán expresa de manera sumamente clara es que este país está constituido por diversos núcleos sociales, con culturas específicas, y con derechos propios y que más allá del individuo están los pueblos y las comunidades indígenas. La opinión de Víctor está muy

generalizada entre los militantes indígenas del país.

En los primeros acuerdos de San Andrés, particularmente los relativos a derechos y cultura indígena, se acepta el término pueblo y la definición que de éste da el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Se establece que los pueblos indígenas son los que:

Descienden de poblaciones que habitaban en el país en la época de la conquista o la colonización y del establecimiento de las actuales fronteras estatales, y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones San Andrés (1998, p. 39).

En la iniciativa de ley de la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), en su propuesta de reforma al artículo 4º constitucional, se concibe a la nación mexicana como nación pluricultural “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. La definición de pueblos es nuevamente la empleada por el Convenio 169. En el artículo 115 se presenta a “las comunidades indígenas como entidades de derecho público”. (Reformas constitucionales propuesta por la COCOPA, 1998, p. 299). Estas reformas no fueron aprobadas por el Congreso de la

Unión de aquel tiempo. Se argumentó que de ser aprobadas las reformas la nación entraría en un proceso de desintegración. Por lo tanto, se optó por una reforma que no concedía los auténticos derechos que, como pueblos, tienen los indígenas de nuestro país.

La lucha de los indígenas por incluir en las máximas leyes del país el concepto pueblo y el concepto comunidad como entidad de derecho público chocó con una mentalidad fincada en el constitucionalismo del siglo XVII que parte, en la formación de la nación mexicana, de un pacto entre individuos e ignora que el pacto debe incluir también a los pueblos indios. Los indígenas del país proponen una nueva relación entre ellos y el Estado; sin embargo, esta nueva relación debe basarse fundamentalmente en un pacto entre pueblos (Sulvarán, 2002, p. 89-91). Estos primeros pasos se dieron en la mesa de negociación sobre derechos y cultura indígena pero el gobierno dio marcha atrás. No aceptó cambios de fondo porque afectaba su concepción mono étnica y homogénea de Estado.

2. Un pluralismo jurídico

Supuesto el pacto entre pueblos, los indígenas defienden la existencia en el país de un pluralismo jurídico. Cada pueblo y comunidad tienen sistemas normativos

propios que difieren, en varios aspectos, del sistema jurídico que rige a la totalidad de la nación mexicana. En este sentido, el pluralismo jurídico “se opone...al monopolio del Estado sobre el orden jurídico y parte de la idea de que el derecho se encuentra en la sociedad en su conjunto, más allá de los órganos oficiales de gobierno (Silva, 2000, p. 138).

Sin embargo, los indígenas de México no exigen la independencia absoluta de sus sistemas normativos de manera que se puedan convertir en un nuevo Estado Nación. Exigen únicamente regirse hacia su interior según sus usos y costumbres en un marco legal constitucional y en el marco del Estado Nación mexicano. Los indígenas de nuestro país proponen únicamente que el Estado respete sus sistemas normativos en el entendido de que ellos respetarán las normas comunes básicas establecidas para todos los miembros del Estado mexicano.

Con la colonización de la Nueva España se impuso a los pueblos indígenas un sistema jurídico codificado, escrito, único. Este sistema escrito fue aceptado por los mestizos y criollos. Desde entonces, se abocaron a la tarea de construir un sistema jurídico uniforme que se aplicara lo mismo a los individuos, culturalmente occidentalizados, que a las colectividades indígenas culturalmente

diversas. De esta manera, las estructuras jurídicas formales no escritas de los pueblos indios, mediante las cuales impartían justicia, juzgaban y sancionaban, fueron ignoradas y en algunos casos destruidas.

Los indígenas contemporáneos reclaman su derecho, como pueblos, a regirse por sus propios sistemas normativos. Así, instan al Estado y a la sociedad en general a aceptar en su interior la existencia del pluralismo jurídico porque en México hay ciertamente más de una tradición jurídica que no se puede ignorar. La coexistencia de esferas jurídicas en el país es una realidad de facto, el gran reto de los indígenas y de la sociedad civil en general es lograr que se acepte esta coexistencia legal mediante mecanismos asentados en una concepción dinámica y plural del ordenamiento social.

Pero el enorme obstáculo que impide al sistema jurídico mexicano aceptar la diversidad jurídica es que se presenta asimismo como el gran meta-relato de la juridicidad. Se concibe como una instancia omniabarcadora del todo social en lo concerniente a las normas civiles y penales. Fuera del sistema está el caos, lo otro absurdo y contradictorio categorizado como infraderecho. En nuestro caso, los sistemas normativos indígenas son considerados teórica y prácticamente como

residuos ancestrales de un modo de organización primigenio que requiere modernizarse, porque atenta contra los derechos humanos individuales y entra en contradicción con el sistema jurídico nacional.

No obstante lo anterior, el sistema jurídico mexicano tiene en sus manos, por la coyuntura histórica que está viviendo en relación con los pueblos indígenas, la oportunidad de dar un paso importante para el reconocimiento legal de la pluralidad jurídica en el país. Ese paso consiste en reconocer en sus máximas leyes la existencia del derecho consuetudinario indígena. El reconocimiento de los usos y costumbres de los pueblos indígenas no atenta, de ninguna manera, contra la unidad del Estado Nación. Al contrario, la reafirma desde el respeto a la diferencia y desde la aceptación de ciertas leyes comunes.

Los indígenas mexicanos estuvieron dispuestos a negociar los estatutos de su autonomía, incluyendo el ámbito de acción de sus leyes como lo hicieron en la mesa de negociación sobre “derechos y cultura indígenas”. Pero esperaban del gobierno federal y de su equipo de asesores voluntad política para ello y un esfuerzo adicional que llevara a superar el monismo jurídico fuertemente arraigado en el país.

3. Un pluralismo político

Los indígenas de México reivindican su derecho a gobernarse a partir de sus formas políticas que hunden sus raíces tanto en el México prehispánico como en el colonial. No quieren imponer sus formas de gobierno, reclaman solo el reconocimiento jurídico de éstas en un marco de pluralidad política. La aceptación de otros tipos de gobierno al establecido como realidad política absoluta en el país es una exigencia de una concepción política centrada en el pluralismo como base de las relaciones entre los pueblos que conforman una determinada nación.

En el México prehispánico se crearon diversas instituciones políticas destinadas al buen gobierno. Entre estas, destacan la aldea, el cacicazgo, el reino y la confederación multiétnica. “La unidad territorial y social que le dio fundamento a las distintas organizaciones políticas fue el *altépetl*”. Para la formación de un *altépetl* se requería de la existencia de un territorio ocupado por un buen número de *calpulli* (Florescano, 1998, p. 167). “El gobierno del *calpulli* era ejercido por un consejo en el que recaía la autoridad suprema”. Al sumarse los *calpulli* se formaba, pues, un *altépetl*. Este era gobernado por un *tlatoni* elegido por el consejo tribal constituido por los “parientes mayores y los jefes militares de cada *calpulli*”. (Aguirre, 1991, p. 27-28). Se trataba de un jefe que ejercía

una función política, religiosa y administrativa. Su servicio duraba de por vida.

Un poco antes de la llegada de los españoles se desarrolló en México una organización política amplia que se puede denominar como confederación multiétnica. Esta confederación estaba integrada por el reino de México-Tenochtitlán, Texcoco y Tlacopan. Pero, quien ejercía la hegemonía político-militar eran los aztecas. La triple alianza imponía una dominación política y económica, más que una dominación territorial. Los reinos conquistados normalmente quedaban en libertad para mantener sus formas de gobierno, sus estructuras administrativas, sus sistemas normativos, sus lenguas, sus costumbres y tradiciones religiosas.

La estructura sociopolítica en que se asentaba el poder de los conquistados era respetada en términos generales. Lo único que los aztecas exigían era la fidelidad al imperio y el pago de tributos en bienes y servicios. El sistema tributario era la principal fuente de riqueza para los mexicas. Este sistema permitía buenos niveles de vida; sobre todo, a los gobernantes y a las clases privilegiadas de la sociedad azteca.

Con la llegada de los españoles se trastocaron las formas de organización política de los naturales del Nuevo Mundo.

Los conquistadores intentaron poner bajo sus estructuras de gobierno a los indígenas. Hay, pues, un intento de desaparecer las formas de gobierno autóctono; sin embargo, los indígenas resistieron y con la ayuda de algunos misioneros lograron, cuando menos, el establecimiento de una República de Indios con capacidad de gobernarse limitadamente con sus usos y costumbres, aunque permaneciendo bajo la tutela y protección de las autoridades civiles y eclesiásticas españolas.

La República de Indios estaba integrada básicamente por un cacique, un gobernador, de uno a dos alcaldes, varios regidores y un número variable de funcionarios de menor rango. Se trataba de un régimen político especial. A los indígenas, durante la colonia, no se les permitió el acceso a puestos directivos. Estos estaban destinados exclusivamente a los europeos; pero se les concedió “un gobierno local semiautónomo, modelado conforme a una institución occidental: el ayuntamiento”. (Aguirre, 1991, p. 31).

El municipio se convirtió en una forma de gobierno que los indígenas en varios lugares de la República Mexicana han asumido como propio. Esta estructura básica de gobierno fue impuesta por los españoles y después por los mestizos y criollos independentistas. Se trataba de una unidad básica de gobierno que pretendía

mantener sujetas a las comunidades indígenas al gobierno central:

Las constituciones nacionales de 1825 y 1857 mantuvieron el régimen municipal pero delegaron su reglamentación en las legislaturas y ejecutivos estatales, quienes endurecieron la política de centralización y reducción de atribuciones municipales; entre ellas las judiciales, administrativas y territoriales (Barabas, 1998, p. 350).

Sin embargo, los indígenas han luchado por mantener su autonomía municipal. Por ejemplo, en el estado de Oaxaca, uno de los logros mayores fue la reforma al artículo 25 efectuada en 1992 donde se estableció por ley “el respeto de las tradiciones y prácticas democráticas de las comunidades indígenas”. (Barabas, 1998, p. 357). En 1995, una nueva modificación a la constitución oaxaqueña estableció la protección de la ley de los usos y costumbres con el cual eligen los indígenas, hasta el día de hoy, a sus autoridades. Esta ley, propia de los pueblos indígenas, se aplicó por primera vez en las elecciones del 12 de noviembre de 1995 en 412 de los 570 municipios del estado de Oaxaca.

El reconocimiento de la ley de los usos y costumbres es todavía un reconocimiento restringido de la autonomía municipal indígena. Sin embargo, es un paso importante que puede crear conciencia más fuerte entre los

indígenas para presionar al gobierno federal de manera que se reconozca plenamente, según lo acordado en San Andrés, una auténtica autonomía comunal y municipal. En la mayoría de las comunidades indígenas actuales la autoridad suprema está depositada en la asamblea comunitaria (Robles, 2002, p. 264). Estos eligen a sus autoridades por medio del consenso. Las autoridades están integradas por un gobernador, como en el caso de los Rarámuris o de los Wicholes; por alcaldes o jueces como en el caso de algunas comunidades chol’es en Chiapas o nahuas en la sierra de Zongolica, Veracruz.

El gobernador o presidente de la comunidad o del municipio indígena es un representante hacia el exterior, es decir, hacia el mundo no indígena de su núcleo sociocultural y una autoridad al interior de la propia comunidad (Medina, 1995, p. 7). Como quiera que sea, lo básico del gobierno indígena es su gobierno comunitario y las tomas de decisiones por medio del consenso y su visión integral de las relaciones sociales y políticas que incluye las relaciones con lo trascendente y misterioso.

Los pueblos indígenas reclaman, pues, ante la nación el pluralismo político. Quieren el reconocimiento de sus formas de gobierno. En otras palabras, exigen el reconocimiento constitucional de su

autonomía comunal y municipal. La nueva relación del estado con los pueblos indios supone el reconocimiento de las formas de gobierno indígenas en un marco de respeto a la diversidad política y cultural del país.

4. Un pluralismo cultural

El establecimiento del estado multiétnico, por el cual luchan los pueblos indígenas, supone el reconocimiento de la pluralidad étnico cultural del país (Congreso Nacional Indígena, 1998, p. 29). Esta realidad nos pone delante de núcleos sociales con diversas maneras de concebir al hombre, a la naturaleza y a la divinidad. “Son pueblos insertos en una especial dinámica semiótica; es decir, segmentos humanos que han tejido “tramas de significación”. (Geertz, 2000, p. 20), que dan sentido a su vida personal y colectiva y que, por lo mismo, tienen derecho a existir. La existencia de diversos pueblos en el estado nación indica que “las culturas nacionales no pueden ser definidas hoy día de forma centralizada por el estado, cuya composición es política y culturalmente plural”. (Arizpe, 2000, p. 108). Al contrario, el estado debería reconocer la existencia, a su interior, de pueblos culturalmente diversos y este reconocimiento tendría que ser no sólo de “hecho” sino de derecho. De esta manera, se saldaría la deuda histórica que la nación

tiene con los pueblos indígenas. Pero el gobierno no quiere acceder, argumenta que al reconocer jurídicamente la diversidad cultural del país se fragmentaría la unidad cultural y política nacional.

Actualmente se reconoce a escala internacional que “los estados multiétnicos son más la regla que la excepción”. (Stavenhagen, 2000, p. 9). Por ejemplo, “según estimaciones recientes, los 184 estados independientes del mundo contienen más de 600 grupos de lenguas vivas y 5000 grupos étnicos”. (Kymlicka, 1996, p. 13). Esto significa, sin lugar a dudas, que los países son culturalmente diversos, que en su seno conviven una gran variedad de culturas con rostros propios. Esta diversidad no puede ser ignorada, tiene que ser asumida con urgencia en el ámbito jurídico.

En Europa como en Estados Unidos de Norte América y América Latina se han ensayado cambios políticos y jurídicos tendientes a mejorar la vida de los aborígenes que habitan sus unidades territoriales. Estos cambios van en la línea de otorgar autonomía a los pueblos nativos; sin embargo, esta se concibe todavía en términos sumamente restringidos. Se reconoce, en la mayoría de los casos, el derecho de los indígenas al uso y conservación de sus lenguas, a la preservación de sus legados

socioculturales, a una educación bilingüe, al uso y disfrute de sus territorios, etcétera. Pero, en general, la legislación aprobada no baja a reglamentaciones específicas; por lo tanto, no se aplican con todo rigor. Este es el caso, por lo menos, de México y de algunos países latinoamericanos.

En México se reformó el artículo 4° constitucional en 1992. Esta reforma fue impulsada por diversas organizaciones indígenas. Aunque fue una reforma no tan substancial, presentó algunos avances. En el nuevo artículo se concibe a la nación como pluricultural. Sin embargo, esta preocupación por el reconocimiento de las culturas indígenas como diversas a la llamada cultura nacional quedó en el aire. En los llamados Acuerdos de San Andrés, en la mesa 1 sobre “derechos y cultura indígena”, se estableció el compromiso de “promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas”. El estado se comprometió a:

Impulsar políticas culturales nacionales y locales de reconocimiento y ampliación de los espacios de los pueblos indígenas para la producción, recreación y difusión de sus culturas; de promoción y coordinación de las actividades e instituciones dedicadas al desarrollo de las culturas indígenas, con la participación activa de los pueblos indígenas; y de incorporación del conocimiento de las diversas prácticas culturales en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas públicas

y privadas (San Andrés, 1998, p. 41).

En San Andrés se resolvió, también, el reconocimiento de derechos culturales para que los pueblos indígenas “desarrollen su creatividad y diversidad cultural y persistencia de sus identidades”. (San Andrés, 1998, p. 47). Estos acuerdos deberían traducirse a un marco jurídico. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el gobierno federal acordaron que fuera la Comisión de Concordia y Pacificación la que elaborara una iniciativa de ley que contuviera los acuerdos de San Andrés. Si bien es cierto que en años recientes hubo una reforma, esta no contempló lo substancial de San Andrés.

Es preciso señalar, además, que “la tendencia europeizante en la cultura ha seguido sosteniéndose como política cultural nacional en los países donde las antiguas oligarquías terratenientes todavía dominan al estado, y en otros, dominados por las nuevas burguesías industriales” (Arizpe, 1989, p. 181). Este, es por lo señalado renglones arriba, el caso de México. Pero en el fondo, el gobierno federal no quiere reconocer la coexistencia de múltiples culturas al interior del estado nación porque le tiene miedo a la diferencia, dado que implica mayor diálogo para lograr los consensos con las entidades culturalmente disímolas y,

sobre todo, porque implica una mayor descentralización del poder.

No obstante la resistencia del gobierno para reestructurar su concepto de estado, los indígenas siguen luchando por un estado multiétnico que reconozca constitucionalmente su derecho al pluralismo jurídico, político y cultural. En esta lucha, los indígenas no tienen plazos porque no están sujetos a calendarios y programas políticos sexenales. Tienen a su propia generación y a las venideras para lograr sus objetivos. Esto es lo que no ha entendido el gobierno. Por eso, durante los años de 1979 al 2001, en lugar de dialogar y respetar acuerdos, se dedicó a cercar política y militarmente a las comunidades y pueblos indígenas del país esperando su pronta rendición, desarticulación e integración a una nación artificialmente homogénea.

Balance final

Los indígenas, como vimos a lo largo del artículo, han avanzado cualitativamente en organización y en la afinación de sus demandas, a través de un proceso educativo construido al interior de las organizaciones sociales y políticas, que les permitió, paulatinamente, la independencia del estado. En un primer momento, se organizaron en torno a las directrices política del estado. Posteriormente, se

constituyeron en organizaciones independientes para la consecución de sus demandas. En la década de los setenta y ochenta privilegiaron la lucha por la tierra y avanzaron, aunque tímidamente, en demandas culturales y políticas.

A finales de la década de los ochenta; pero sobre todo, en los noventa los indígenas avanzaron cualitativamente en sus luchas. Exigieron el reconocimiento constitucional de la autonomía comunal y municipal. La lucha está centrada fundamentalmente en la reestructuración del estado nación, es decir, en el paso del estado mono étnico al estado multiétnico que permita constitucionalmente el reconocimiento de un pacto entre pueblos, el pluralismo jurídico, el pluralismo político y el pluralismo cultural. En el logro de este objetivo estuvo empeñado tanto el Ejército Zapatista de Liberación Nacional como el movimiento indígena nacional.

La perspectiva indígena de nación multiétnica ha entrado históricamente en contradicción con la visión criolla y mestiza del estado mono étnico. Se han originado conflictos muy serios que han desembocado en una guerra abierta entre los pueblos indios y las fuerzas represoras del estado. El último conflicto de esta naturaleza fue el protagonizado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional

en 1994. Pero la disputa entre las dos visiones de estado prosigue hasta la actualidad en el ámbito de las culturas y de las reflexiones teóricas y políticas de quienes formamos parte de este gran país constituido por múltiples pueblos y comunidades culturalmente diferentes.

Referencias

Aguirre Beltrán, G. (1991). *Formas de gobierno indígenas*. México: Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, Gobierno del Estado de Veracruz y Fondo de Cultura Económica.

Arizpe, L. (2000). La diversidad cultural y la gobernabilidad en el contexto global actual. En Natividad G. C., Romero G., M., & Sergio Sarmiento Silva (Coords.). *Indigenismos. Reflexiones críticas*. (p. 105-114). México: Instituto Nacional Indigenista.

Arizpe, L. (1989). Pluralismo étnico, arte e integración nacional en América Latina: apuntes para su interpretación. En Susana B. C. De Valle (Comp.). *La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de estado*. (p. 171-193). México: El Colegio de México.

Barabas, A. M. (1998). Reorganización etnopolítica y territorial: caminos oaxaqueños para la autonomía. En Bartolomé, M. A., & Barabas, A. M. (Coords.). *Autonomías étnicas y estados nacionales*. (p. 343-366.). México: Consejo Nacional para la Cultura y las artes, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Congreso Nacional Indígena. (1998). Mesa: 4, Diagnostico y situación actual de los pueblos indígenas. Relatoría. En Meneses, J. A. (Comp.) *¡Nunca más un*

México sin nosotros! El camino del Congreso Nacional Indígena, (p. 29-32). México: Centro de Estudios Antropológicos, Científicos, Artístico, Tradicionales y Lingüísticos "Ce-Acatl, A.C.

De la Grange, B., & Rico, M. (1998). *Marcos, la genial impostura*. México: Aguilar.

De vos, J. (2002). *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona, 1950-2000*. México: Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social, Fondo de Cultura Económica.

EZLN. (1994). Documentos y comunicados. 1º de enero/8 de agosto de 1994. Tomo 1. México: Ediciones Era.

EZLN. (1998). Documentos y comunicados. 2 de octubre de 1995/24 de enero de 1997. Tomo 3. México: Ediciones Era.

Florescano, E. (1998). *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México: Nuevo Aguilar.

Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. España: Editorial Gedisa.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. España: Paidós.

Le Bot, Y. (1997). *El sueño zapatista. Entrevista con el subcomandante Marcos, el mayor Moisés y el comandante Tacho del EZLN*. Barcelona: Plaza y Janés.

Medina, A. (1995). El gobierno indígena: una reflexión etnográfica. *Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 5(10), 534-535.

Pérez Ruiz, M. L. (2000). *¡Todos somos zapatistas! Alianzas y rupturas entre el EZLN y las organizaciones indígenas*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana.

Proceso. (1995). Semanario de información y análisis. No. 999. México.

Reformas constitucionales propuesta por la COCOPA. (1998). En Meneses, J. A. (Comp.). *¡Nunca más un México sin nosotros! El camino del Congreso Nacional Indígena*. (p. 299-303). México: Centro de Estudios Antropológicos, Científicos, Artístico, Tradicionales y Lingüísticos "Ce-Acatl, A.C.

San Andrés. (1998). *Razón y corazón indígena en el nacimiento del milenio*. México: Juan Pablo Editor y Centro de Reflexión Teológica.

Sarmiento Silva, S. (S/f). *La lucha de los pueblos indios en la década de los ochenta*. Mecanoescrito. México: Fondo documental, INI.

Stavenhagen, R. (2000). *Conflictos étnicos y estado nacional*. México: Siglo XXI, Centro de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias y Humanidades (UNAM) y el United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD).

Sulvarán López J. L. (2002). Estado mono étnico y estado multiétnico: una disputa entre agentes sociales en el campo del poder y la política. (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana.

Entrevista a Víctor Guzmán, coordinador de Xi'Nich' y miembro del Congreso Nacional Indígena (2002). Nueva Betania, municipio de Palenque, Chiapas. En Sulvarán López, José Luis. Estado mono étnico y Estado multiétnico: una disputa entre agentes sociales en el campo del poder y la política. Tesis de maestría en

sociología. Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe.

Narrativa de Ricardo Robles sobre el Congreso Nacional Indígena y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2002). Sisoguichi, Chihuahua. En Sulvarán López, José Luis Estado monoétnico y Estado multiétnico: una disputa entre agentes sociales en el campo del poder y la política. Tesis de maestría en sociología. Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe.

ⁱ La CNPA aglutinaba a las siguientes organizaciones: Comuneros Organizados de Milpa Alta (COMA), Unión de Comuneros Emiliano Zapata (UCEZ), Unión Campesina Independiente (UCI), Coordinadora Campesina Revolucionaria Independiente (CCRI), Alianza Campesina Revolucionaria (ACR), Unión de Ejidos Independientes de Sinaloa (UEIS), Unión de Pueblos de Morelos (UPM), Organización Campesina Emiliano Zapata (OCEZ), Coalición Obrero Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI), Organización Independiente de la Huasteca Veracruzana (OCIHV), Organización de Pueblos del Altiplano (OPA), Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (Mult), Movimiento de Lucha Revolucionaria (MLR), Organización Regional Campesina de Occidente (ORCO), y la Organización para la Liberación (OLP).

ⁱⁱ Idioma tseltal. Se traduce al castellano como: unidos para nuestro progreso.

ⁱⁱⁱ Integrada por tres organizaciones: Tsoblej yu'un jwocoltic (Idioma tseltal, significa en castellano: asamblea para resolver nuestros problemas), Unión de comunidades indígenas de la Selva de Chiapas (UCISECH) y el Comité de defensa de la libertad indígena (CDLI).

^{iv} Idioma tseltal. Se traduce al castellano como nuevo progreso o nuevo mejoramiento.

^v Oaxaca, Morelos y México.

^{vi} San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; La Ventosa, Oaxaca; Oaxaca, Oaxaca; Tehuacán, Puebla; Orizaba, Veracruz; Puebla, Puebla; Tlaxcala, Tlaxcala; Pachuca, Hidalgo; Ixmiquilpa, Hidalgo; Querétaro, Querétaro; Guanajuato, Guanajuato; Zinapécuaro,

Michoacán; Pátzcuaro, Michoacán; Nurío, Michoacán; Morelia, Michoacán; Zitácuaro, Michoacán; Toluca, Estado de México; Cuernavaca, Morelos; Tezpotlán, Morelos; Iguala, Guerrero; Cautla, Morelos; Anenecuiico, Morelos; Chinameca, Morelos; Tlatizapan, Morelos; Milpa Alta, D.F; San Pablo Oztotepec, D.F; Xochimilco, D.F y la ciudad de México.

Recebido em: 06/02/2017

Aprovado em: 24/02/2017

Publicado em: 19/04/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

López, J. L. S., Romero, A. A., & Romero, L. E. A. (2017). De la organización campesina a la irrupción indígena zapatista en Chiapas, México: Un aprendizaje político para el pluralismo cultural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 204-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p204>

ABNT:

LÓPEZ, J. L. S.; ROMERO, A. A.; ROMERO, L. E. A. De la organización campesina a la irrupción indígena zapatista en Chiapas, México: Un aprendizaje político para el pluralismo cultural. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 204-230, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p204>

Relações de gênero e divisão sexual do trabalho no meio rural: interlocuções com o movimento social “Marcha das Margaridas”

Soraia de Mello Guimarães¹, Raquel Quirino Gonçalves²

¹Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET. Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. Avenida Amazonas, 7675, Bairro Nova Gameleira. Belo Horizonte - MG. Brasil. soraia.mguimaraes@hotmail.com. ²Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET.

RESUMO. O presente artigo problematiza as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho no meio rural dialogando com o movimento social “Marcha das Margaridas”. Tendo como sujeitos de pesquisa mulheres produtoras rurais, do norte do Estado de Minas Gerais, participantes da Marcha, por meio de uma observação participante, entrevistas e relatos de experiências buscou-se desvelar os sexismos presentes nas relações de trabalho no campo e as mudanças auferidas na prática social e na visão de mundo dessas mulheres. Os achados revelam que, não obstante, ainda as situações de desigualdades e a invisibilidade das mulheres presentes no trabalho meio rural – com a permanência do “trabalho múltiplo”, a participação e o engajamento em movimentos sociais de base feminista e rural, tais como a “Marcha das Margaridas”, têm contribuído para a quebra de paradigmas enraizados na sociedade. Evidenciam-se alterações na forma de pensar e de ver o mundo, bem como na prática social, o que traz conquistas substanciais para as mulheres do campo.

Palavras-chave: Divisão Sexual do Trabalho no Meio Rural, Relações de Gênero, Movimento Social.

Gender relations and sexual division of labor in the countryside: interlocutions with the social action “Marcha das Margaridas”

ABSTRACT. This article discusses gender relations and the sexual division of labor in the countryside, in dialogue with the social action “*Marcha das Margaridas*”. Having as research subjects countryside women from the north of Minas Gerais State, participants of the “Marcha”, by means of participant observation, interviews and informal conversations, sought to unveil the sexism present in labor relations in the countryside and the changes that occurred in the social practice and the worldview of these women. The findings reveal that, despite the situations of inequalities and invisibility of women in the countryside labor - with the persistence of "multiple tasks", participation and engagement in feminist and countryside social actions such as The “*Marcha das Margaridas*”, have contributed to the breakdown of paradigms rooted in society. There are changes in the way of thinking and seeing the world, as well as in social practice, which brings substantial achievements to the countryside women.

Keywords: Sexual Division of Labor in the Countryside, Gender Relations, Social Action.

Relaciones de género y división sexual del trabajo en el medio rural: interlocuciones con el movimiento social “Marcha das Margaridas”

RESUMEN. Este artículo analiza mediante el diálogo con el movimiento social "Marcha das Margaridas", las relaciones de género y la división sexual del trabajo en el medio rural. Por medio de la observación participante, entrevistas y conversaciones informales, y teniendo como sujetos de estudio a mujeres productoras rurales del norte del Estado de Minas Gerais y miembros de la Marcha, se buscó desvelar los sexismos presentes en las relaciones de trabajo en el campo, y los cambios obtenidos en la práctica social y en la visión del mundo de esas mujeres. Los hallazgos revelan que, aunque aún hay situaciones de desigualdad y la invisibilidad de las mujeres presentes en el trabajo rural, con la persistencia del "trabajo múltiple", la participación y el compromiso de movimientos sociales de base feminista y rural tales como la "Marcha das Margaridas", ha habido una contribución para la ruptura de paradigmas enraizados en la sociedad. Se evidencian cambios en la forma de pensar y de ver el mundo, así como en la práctica social, lo que trae conquistas substanciales para las mujeres del campo.

Palabras-clave: División Sexual del Trabajo en el Medio Rural, Relaciones de Género, Movimiento Social.

Introdução

As dificuldades enfrentadas pelas mulheres no mundo do trabalho são historicamente marcadas pelo sexismo presente na sociedade, de maneira geral, e nas relações do trabalho produtivo, especificamente. Em se tratando da mulher trabalhadora do meio rural, tais situações se exacerbam diante de sua dificuldade ao acesso aos benefícios sociais, ao crédito, à assistência técnica e à formação profissional, além da grande disparidade econômica presente nos indicadores oficiais de trabalho e renda.

Historicamente no Brasil as relações de trabalho no meio rural apresentam uma realidade de extrema precarização, com salários e direitos muito aquém daqueles auferidos pela sociedade em geral, agravando-se para a mulher lavradora que têm múltiplas jornadas, dividindo-se entre os cuidados com a casa e a família e o trabalho na lavoura, tendo, muitas vezes, sua contribuição produtiva e econômica invisível na trama das relações sociais. Conforme dados do II Plano Nacional de Políticas para Mulheres (Brasil, 2015, p. 34), as jornadas de trabalho declaradas por homens e mulheres na atividade agropecuária demonstram claramente a invisibilidade do trabalho feminino no espaço rural. Contudo, diante da precariedade do trabalho no campo, as

mulheres vêm demarcando seus espaços com estratégias de resistência, por meio dos movimentos sociais.

Nesse contexto, o presente artigo, resultado de uma pesquisa de mestrado em educação, investiga a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero no meio rural, tendo como interlocução a Marcha das Margaridas, movimento social de base feminista, formado por mulheres do campo para se reafirmarem como cidadãs de direitos. Identifica e analisa, em seus limites, as contribuições do movimento na constituição da visão de mundo e na prática social dessas mulheres lavradoras participantes da Marcha no município de Porteirinha, cidade situada ao norte do Estado de Minas Gerais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999), na qual as construções teóricas para análise dos dados empíricos foram fundamentadas na Sociologia do Trabalho Francesa, fortemente influenciada pelos pressupostos marxistas. Basicamente os conceitos sobre divisão sexual do trabalho, apresentados por Hirata (1998; 2002; 2007; 2009) e Kérigoat (1986; 1996; 2003; 2009) fundamentam esta pesquisa. Os dados empíricos foram levantados a partir de observações participantes, de entrevistas semiestruturadas e relatos de experiências com mulheres lavradoras participantes da

Marcha e com a líder sindical do movimento. Destaca-se neste estudo a utilização de técnicas da pesquisa etnográfica, pois visa à descrição detalhada dos fatos, da visão de mundo e dos conflitos dos sujeitos envolvidos (Velho, 1978).

A divisão sexual do trabalho e as relações de gênero no meio rural

Segundo Hérítier (1997, p. 24), nas sociedades pré-históricas já havia um padrão de organização social baseado na repartição distinta de tarefas entre homens e mulheres. Nesse período surge a forma de subjugação de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito entre os sexos, até então, ignorado na pré-história.

Para Quirino (2011, p. 43),

... evidencia-se, ainda que não de forma declarada, certo determinismo biológico, pelo qual se deduziria que as mulheres no trabalho são inferiores por natureza e que a sua submissão na sociedade tem uma base concreta na sua conformação biológica. Portanto, difícil ou mesmo impossível de ser suplantada.

Conforme afirma Engels (1977, p. 70-71), “... a primeira divisão do trabalho é a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos”, evidenciando, dessa forma, a opressão de classes e de sexos:

... o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino. (Engels, 1977, p. 70-71).

Todavia, para Engels, a raiz material da opressão da mulher não tinha como causa básica a constituição do corpo, mas era fruto de determinadas relações sociais que se assentavam na divisão do trabalho e na exploração de uns pelos outros.

Também Carreira (2004, p. 15) esclarece que

a categoria gênero também contribui para revelar, a partir de uma grande lente, aquilo que é cultural e, logo pode ser mudado na vida em sociedade, questionando a naturalização da desigualdade social entre os sexos. Ao mostrar a dimensão da desigualdade social da divisão sexual do trabalho, escancara ainda mais portas e janelas para a ação política de coletivos, organizações e movimentos que atuam pela transformação dessa realidade.

Da mesma forma, Quirino (2011, p. 44) complementa afirmando que, “a questão da opressão da mulher deixa de ser do domínio da biologia e é inserida no domínio da história, da cultura, tornando possível assim vislumbrar a sua superação por meio da ação política, pois se não é algo natural, pode ser superada”.

Destarte, a divisão sexual do trabalho para Hirata e Kér goat (2001, p. 599) é

... a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

Ressalta-se nesse contexto de divisão do trabalho, que as atividades realizadas pelas mulheres nos espaços privados não são consideradas como trabalho de grande importância e sem relevância econômica, visto apenas como ajuda e, com isso, o trabalho produtivo é algo que não lhe cabe.

Tal divisão também é evidenciada no meio rural, nos estudos de Schwendler (2002, p. 2), pois, desde muito cedo, os meninos e as meninas aprendem determinadas funções específicas.

A educação na família constitui-se num importante espaço de construção de gênero, onde os pais educam as meninas e os meninos para determinadas funções sociais, gostos, competências. Na cultura do campo, geralmente, a menina aprende com a mãe, as lidas de casa, os cuidados para com os filhos, o preparo da horta, aprendendo raramente, a discutir política, planejar a produção, negociar e comercializar o produto. Isto cabe ao filho homem, o qual

também, muitas vezes, não aprende as lidas da casa e o cuidado com as crianças.

A divisão dos papéis entre homens e mulheres se constrói, assim, dentro dos lares por meio da divisão do trabalho, no qual as tarefas domésticas realizadas pelas mulheres não são reconhecidas como trabalho e, “... mesmo a mulher participando do trabalho produtivo, este é muitas vezes visto como uma ‘ajuda’” (Schwendler, 2002, p. 2). No entanto, para o mesmo autor, no meio rural, a mulher possui uma presença participativa na esfera pública, trazendo sua contribuição no trabalho, nos movimentos sociais e na educação. E, nas abordagens de Pacheco (2002, p. 143), urge a necessidade da mulher trabalhadora do campo ter o reconhecimento do seu trabalho, pois, “... o paradigma dominante na economia reforça essas desigualdades duplamente: ignora o trabalho reprodutivo não pago, tornando invisível a maior parte do trabalho feminino, e ignora a divisão sexual do trabalho”.

Destaca-se, nesse contexto, a múltipla jornada de trabalho assumida pela mulher do meio rural, que passa o dia todo na lavoura, no fim da tarde retorna ao lar assumindo os afazeres da casa e os cuidados com os familiares e, na maioria dos casos, ainda se dedica aos movimentos

sociais e a trabalhos comunitários (Salvaro, 2004, Melo, 2001).

Nessa divisão de trabalho, segundo Abramovay (2000, p. 348-349), a mulher é responsável pela reprodução social do seu grupo familiar, tanto no trabalho doméstico, quanto na força de trabalho produtivo. A mulher no meio rural exerce funções de adubação, capinação, colheitas, podas, secar, malhar, ensacar o feijão (e outros grãos), cuidar das pequenas criações, torna-se responsável por todo trabalho ao seu entorno etc. No entanto, não obstante sua relevância na produção agrícola, seu trabalho ainda permanece invisível. Nesse mesmo contexto,

subestimam-se e desconhecem a presença do trabalho feminino na População Economicamente Ativa (PEA) agrícola, na medida em que grande parte dessas mulheres trabalha ajudando a unidade familiar, sem uma remuneração específica. Os trabalhos considerados ajuda são tipicamente femininos, que, por não serem trocados no mercado, não tem valor por si mesmo, mas contribuem para a produção geral da força do trabalho (Abramovay, 2000, p. 349).

Na agricultura a divisão sexual do trabalho e as relações entre homens e mulheres não são construídas com base nas características biológicas, mas num produto social que legitima as relações de poder que se forma no processo histórico e pode ser transformado. A autora cita algumas dificuldades enfrentadas pelas

mulheres produtoras rurais, tais como, a limitação de crédito para agricultura, capacitação, entre outros fatores que favorecem a invisibilidade da mulher.

Os movimentos sociais rurais e a Marcha das Margaridas

Para Gohn (2011, p. 335), os movimentos sociais são "... ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas". As ações populares defendem seus interesses de várias formas e se transformam no tempo e no espaço, por meio de uma inquietação e insatisfação de um determinado coletivo social. Dessa maneira,

os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede (Gohn, 2011, p. 336).

No Brasil, segundo Foschiera (2004), o meio rural continua sendo local de muitos embates sociais. A luta pela terra por aqueles que não a possuem e para quem as ocupa cria uma tensão permanente entre os sem terra e posseiros de um lado e os latifundiários de outro. Nesse cenário, segundo Grzybowski (1987, p. 17) as mobilizações de massa de trabalhadores rurais já eram comuns no período anterior ao Golpe Militar de 1964,

através da Liga das Camponesas (Nordeste), das Associações de Lavradores e Sindicatos (Nordeste, Sudoeste e Goiás) e do MASTER (Rio Grande do Sul). Embora as ligas camponesas tenham inserido a reforma agrária na discussão no âmbito da política e da academia e se transformaram em instrumentos da luta de massas no Brasil, como eram filiadas ao Partido Comunista Brasileiro – PCB, não adquiriram durabilidade e relevância (Ribeiro, 2010, p. 31).

Na mesma luta pelos direitos dos lavradores e camponeses, nas décadas de 1970-1980, a produtora rural Margarida Alves, destacou-se na luta pelos direitos das mulheres do campo, cuja história de lutas e morte trágica inspirou e ainda inspira, trabalhadoras rurais em todo Brasil. Nascida em 05 de Janeiro de 1933, em Alagoas Grande, Estado de Pernambuco, era sindicalizada e foi eleita como presidente do Sindicato Rural em 1973. Em 12 de Agosto de 1983 foi assassinada com um tiro no rosto na porta de sua casa. Este fato comoveu, não só os produtores rurais, mas também a opinião pública de todo o país e, a partir de então, Margarida Alves tornou-se o símbolo de luta das mulheres rurais.

Assim, a “Marcha das Margaridas”, movimento social inspirado na luta de Margarida Alves, “... surgiu da grande necessidade que as mulheres trabalhadoras rurais do campo e da floresta têm pela

igualdade de gênero”. (Fernandes, 2012, p. 31). Trata-se de uma ampla ação estratégica das mulheres do campo, da floresta e das águas, para conquistar visibilidade, reconhecimento social e político e cidadania plena.

Organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura CONTAG, Federações e Sindicatos, a primeira Marcha das Margaridas ocorreu ano 2000, no período de governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, com forte denúncia ao projeto neoliberal de governo que atingia diretamente o meio rural, apresentando uma pauta de reivindicações para negociação. Esta marcha aliou-se à Marcha Mundial das Mulheres, com razões para marchar contra a fome, a pobreza e a violência sexista. (CONTAG, 2015).

Em seguida, se firmou na agenda do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais – MSTTR. Realizada, bianualmente, a partir do ano 2000, a Marcha agrega mulheres de todo o país que saem em peregrinação de suas regiões e vão até Brasília para reivindicar seus direitos e se consolidou na luta contra a fome, a pobreza e a violência sexista no campo, apresentando uma pauta de reivindicações para negociação contando hoje com mais de 20.000 participantes (CONTAG, 2015).

Como resultado das manifestações da “Marcha das Margaridas” realizadas no Brasil, para garantir o acesso a terra e à sua documentação, dar apoio às mulheres assentadas e à produção da agricultura familiar, foi criado o Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural – PNDTR (com unidades móveis em todos os estados), por meio do qual foram atendidas mais de um milhão de mulheres. Dentre as maiores conquistas das mulheres por meio da “Marcha das Margaridas”, destaca-se também a Titulação Conjunta Obrigatória da Terra – Edição da Portaria 981 de 2 de outubro de 2003 que, em decorrência hoje, mais de 70% dos títulos de terra emitidos têm a mulher como primeiro titular¹.

Em sua edição no ano de 2015 a Marcha, ocorrida nos dias 11 e 12 de agosto, reuniu mulheres de todas as regiões do Brasil com o intuito de reafirmar e ampliar políticas públicas para o repasse de recursos para vencer a pobreza, a desigualdade, a opressão e violência no campo, para assegurar o respeito e a qualidade de vida, o desenvolvimento sustentável, proteção social, educação, saúde e previdência social, além de garantia de trabalho, relações de trabalho justas, em especial para mulheres trabalhadoras rurais.

Relato da observação participante

No dia 08 de agosto de 2015 cheguei à cidade de Porteirinha e fui recebida pela Presidenta do Sindicato dos Agricultores do Norte de Minas, Maria de Lourdes, pequena produtora rural da região. Percorremos mais 18 km de estrada de terra para chegar até sua fazenda. Pude perceber que o local possui vegetação semiárida, as propriedades na região passam por sérios problemas devido à seca, o que dificulta o plantio e a criação de animais.

A líder sindical foi muito acolhedora e pediu que eu ficasse próxima dela durante a realização de suas atividades domésticas. Conversamos sobre vários assuntos relacionados ao Coletivo de Mulheres do meio rural e a Marcha das Margaridas do Norte de Minas Gerais. Assim relata:

Em 2009, nessa organização a gente foi conversando e ampliando as conversas com as mulheres. Nós resolvemos, com o desafio da violência com as mulheres e esses impactos ambientais que há muito tempo vem afligindo a gente. A gente resolveu fazer uma passeata: a marcha em 2007 em Montes Claros pra reivindicar o respeito às mulheres, o combate à violência e as questões ambientais. Organizamos pra fazer uma Marcha com 300 mulheres e lá nós colocamos mais de 400 mulheres. Em 2010 fizemos a segunda Marcha aqui na Serra Geral, abrangendo Nova Porteirinha e Janaúba. Preparamos pra fazer com

500 e fizemos com 1000 mulheres. Em 2011 nós realizamos a terceira. Foi lá “ne” Taiobeiras com 2000 mulheres. Em 2013 foi realizada em Porteirinha com 3.000 mulheres. Em 2014 nós fizemos duas pequenas com 500 mulheres. Uma em Indaiabira e fizemos uma em Ibiracatu com 500 mulheres num movimento nunca visto pelo Município. Não tinha como fazer grande, por causa que o município não tinha estrutura, aí tínhamos que fazer porque estava acontecendo algumas coisas lá, e tinha que chamar a atenção na questão de violência, agressões, desrespeito com as mulheres (sic).

Durante as nossas conversas Maria de Lourdes evidenciou sua preocupação com o desenvolvimento da região, pois instalaram uma mineradora a 300 metros das plantações da cidade de Janaúba e as consequências ambientais já têm ocorrido na região.

No dia seguinte nos reunimos na sede do Coletivo das Mulheres em Porteirinha, local bem amplo e onde funciona também a Secretaria de Agricultura de Porteirinha. De lá partiu os dois ônibus que nos levariam até Brasília. Ao iniciarmos a viagem, as mulheres se uniram em oração e com cânticos regionais seguimos viagem. Foi uma viagem longa e difícil, em ônibus precários e estradas esburacadas, porém, via-se nos rostos das mulheres o entusiasmo e a esperança. Depois de 814 km percorridos chegamos a Brasília no dia 11 de agosto para participar da Quinta Marcha das Margaridas.

Aproximadamente 70.000 lavradoras e produtoras rurais chegaram de suas cidades em caravanas e, na Capital Federal, ficaram alojadas no Estádio Mané Garrincha. Também houve grande presença de homens – companheiros sindicalistas, maridos, filhos e amigos das mulheres da Marcha. Cada pessoa era cadastrada pelos organizadores do evento e recebia uma pulseira com o nome, número de seu CPF e sua região de origem. Os corredores do estádio foram divididos por andares e cada Estado ocupava um determinado andar, no qual os banhos eram tomados em banheiros coletivos e a comida preparada e servida para todos. Na parte térrea ficaram expostos e à venda os trabalhos manuais das mulheres, evidenciando a riqueza e a diversidade cultural do Brasil.

Aproximei-me de algumas mulheres e disse que gostaria de conversar com elas sobre o que estavam achando da Marcha, das instalações etc.

Na chegada eu achei que faltou um pouquinho de organização, mas quanto a instalação a gente sabe que é um pouco complicado. Aonde que eles vão colocar tanta mulher? A gente sabe que um evento deste tamanho tem um custo muito alto. É impossível hospedar este monte de pessoas. A gente sabe que não tem outra alternativa, né? Só deles disponibilizarem um espaço desses, a gente entende que eles quer contribuir da melhor maneira possível. As mulheres vieram aqui

com um propósito, então tem que aguentar... (sic)

Nem tudo é flores. Assim como nós passamos dificuldades no campo, aqui também passamos por dificuldades. Nós viemos aqui pra trazer uma pauta pro governo, dizer que bom, não está não. Nós não temos outra alternativa (sic).

No dia 11 de agosto houve um encontro dos líderes sindicais, no qual havia um palanque para que as diversas questões fossem discutidas e as pautas de reivindicações apresentadas. Na ocasião, Maria Ednalva da Silva, da Secretaria de Mulheres da Federação dos Trabalhadores na Agricultura, declarou em seu discurso que o encontro, embora composto por mulheres de regiões tão diferentes do país, apresentavam demandas muito parecidas. Destacou que,

sejam mulheres do meu estado ou de outro, a luta é a mesma, o mesmo objetivo, a mesma dificuldade, tudo é comum. A diferença é a forma de trabalhar, umas com a uva, outras com a maçã, aqui na minha região a gente trabalha com a mandioca, com a fava. A luta em si é pela mesma causa, o mesmo objetivo.

Nesse encontro compareceram o ex Presidente Lula, o Senador Patrus Ananias e outros líderes sindicais: Alessandra da Costa Nunes, Coordenadora Geral da Marcha das Margaridas no Brasil; Coordenadores Regionais da Central dos Trabalhadores Brasileiros; Coordenadores

da Central Única dos Trabalhadores; Coordenadores do Partido dos Trabalhadores e a representante da Marcha Mundial das Mulheres. Nessa mesma noite houve vários discursos políticos, inclusive dos Presidentes dos Sindicatos CTB, CONTAG e do Ministro Miguel Rossetto.

No dia seguinte acordamos às 04h30min da manhã e encontramos o grupo das Mulheres da Marcha Mundial que lutam pela diversidade sexual, que batiam em latas para um chamado para todas se unirem em forma ritmada. A Marcha iniciou-se às 09h00min horas e cada estado saiu em blocos guiados por um caminhão com caixas de som e microfones, com os representantes dos sindicatos, percorrendo as ruas de Brasília.

Marchei uma boa parte no bloco de Minas Gerais, aquele momento se tornou histórico, afinal, haviam 70.000 mulheres marchando para mudar nossas políticas em prol das brasileiras, era muito emocionante. Quando chegamos a frente ao Palácio do Planalto as mulheres ergueram suas bandeiras e gritaram palavras de ordem. Conversei com uma participante e perguntei a ela o que havia achado da Marcha.

Ótima muito boa. Acho que foram mais de 100.000 mulheres. É a quarta vez que participo, com muita honra, graças a Deus. Estou aqui e quero continuar e se precisar estarei aqui de novo. Não desistir. Mesmo com as

dificuldades vou lutar que nós chegamos lá. Nossa, eu adoro a marcha (sic).

conquistas da Marcha das Margaridas.

Retornamos após a Marcha para o Estádio Mané Garrincha e aguardamos o pronunciamento da Presidenta. A então Presidenta Dilma Rousseff e, após ler a pauta das mulheres, realizou um discurso, no qual ressaltou:

mulheres decididas a batalhar juntas por um mundo melhor. Decididas a avançar nos direitos. Decididas a repudiar a injustiça aqueles que menosprezam as mulheres. Decididas a lutar por mais autonomia e contra qualquer opressão. Decididas a reafirmar o poder das Margaridas de construir nossa história. Vocês inspiram a mim e a todas as mulheres do Brasil, no ato político do encerramento da Marcha das Margaridas 2015, no estádio Mané Garrincha, em Brasília (sic).

A Presidente Dilma fez um apanhado de todas as conquistas das mulheres desde a Marcha realizada em 2011 durante o seu primeiro governo e ressaltou que a discussão sobre a construção de políticas públicas para direitos e igualdades é primordial.

Foi à demanda de vocês que eu tive a honra de transformar em políticas no meu governo, como as 54 unidades móveis em todos os Estados, próximos às mulheres, para enfrentar a violência. Evidenciou também que a Lei Maria da Penha - que torna crime qualquer violência contra as mulheres e o feminicídio -, completou nove anos de vigência naquele ano, sendo também uma das

Com palavras de ordem: “Intolerância zero com a violência contra as mulheres”, a Presidenta anunciou a implantação de “Patrulhas Rurais Maria da Penha” e a nomeação de 10 mil promotoras de justiça, com o objetivo de combater a violência contra as mulheres do campo. “Nós devemos cuidar, e muito, para que o combate à violência seja igual em todas as regiões do país”, ressaltou a então Presidenta. Além disso, ressaltou a necessidade de uma formação profissional mais adequada às trabalhadoras do campo pelo Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e prestou uma homenagem a duas trabalhadoras rurais que faleceram de morte natural durante a realização da Marcha das Margaridas. A então Presidenta encerrou sua fala recitando versos de uma canção do cantor Lenine. “Os bons momentos da vida, e nos maus tempos da vida. Eu envergo, mas não quebro”. “Sou que nem as Margaridas, envergo, mas não quebro”.

Sáímos de Brasília às 19h00min horas e chegamos a Porteirinha por volta das 10h30min. Retornei a Belo Horizonte com uma grande emoção, pois nunca tinha vivenciado situação semelhante. Aprendi que essas mulheres guerreiras, não

obstante sua pobreza e vítimas de tantas situações adversas são cheias de vida e de saberes, e não medem esforços para mudar as suas vidas e a vida de todas as mulheres do país, sobretudo aquelas que vivem no meio rural. Voltei me sentindo agradecida por fazer parte desse momento histórico do país.

As mulheres lavradoras e seus discursos

Durante a visita a Porteirinha e no decorrer da Marcha das Margaridas, mulheres produtoras rurais, moradoras da cidade e participantes da Marcha foram entrevistadas. A faixa etária delas está compreendida entre 28 a 67 anos, representando a grande diversidade geracional de participantes desse movimento social, casadas e viúvas, todas com filhos. Criam gado, animais domésticos de pequeno porte para consumo próprio, cultivam turgos, feijão, milho, mandioca, hortaliça, sementes, frutas, fabricam queijo e fazem artesanatos.

Com exceção da Presidente do Sindicato, Maria de Lourdes, que autorizou a sua identificação, para preservar a identidade das entrevistadas foram utilizados nomes fictícios, a saber: Elizabeth, Ana Maria, Josefina, Adelina, Mariana, Clarice, Romilda, Donata, Efigênia, Fátima e Beatriz.

As questões levantadas não seguiram um roteiro prévio estruturado, mas apenas tópicos a serem discutidos com as mulheres, de forma a evidenciar como tem se dado sua participação na Marcha e de que maneira essa participação tem impactado em sua vida e promovido alterações e/ou contribuições para a constituição de sua prática social.

Gallo (2009, p. 13), ao tentar desvendar como o ser humano concreto produz suas ideias acerca do mundo, se valeu das teorias de Marx e Engels na Ideologia Alemã (1845, p. 28-28), de forma que “o modo de vida pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e do que tem de reproduzir”. Para Marx e Engels, o que determina a forma e o modo de vida do ser humano são as suas produções e como elas são produzidas. Assim, as condições materiais determinam em grande medida os sujeitos que são.

Tais assertivas são corroboradas pelas falas das lavradoras quando exaltam seu trabalho junto à natureza, seus artesanatos, seu amor a terra e ao trabalho, sua união na cooperativa e no coletivo de mulheres. Também quando evidenciam as injustiças a que são submetidas e o quanto a união no movimento possibilita estratégias de resistência.

A gente planta milho, feijão, verduras, cria galinhas, porcos e tudo o que a gente precisa. A terra dá a gente vida (Ana Maria) (sic).

Fiquei na Cooperativa do Grande Sertão fazendo papel de mobilizadora das comunidades no fornecimento de frutas. Foi outra coisa bacana, nós fazíamos a rota e passávamos de caminhão recolhendo as frutas. Eram Umbú, Manga, Siriguela, Acerola, Tamarindo daqui do Sertão. ((Adelina) (sic).)

Ainda na Ideologia Alemã, Marx e Engels (1984, p. XXIV), afirmam que “a humanização do ser biológico específico só se dá dentro da sociedade e pela sociedade.” Dessa maneira, as mulheres criam seus espaços de resistência em prol de melhores condições de vida e se ajudam mutuamente. Tais relações promovem o seu aprendizado político e cultural, alteram suas visões de mundo e as tornam mais críticas em relação à vida que vivem e impactam em sua prática social:

Também nesses espaços a gente cresce muito, tanto quanto na melhor qualidade de vida e renda. É uma discussão que a gente faz também na questão política, hoje não entendemos muito da política, mas antes a gente era muito pior. Aí, a gente tem acesso no âmbito da política brasileira. Ajuda a despertar quanto aos nossos direitos e ajuda também nos nossos deveres, isso graças ao nosso coletivo e nossas Marchas e aí nós conseguimos diferenciar uma coisa da outra. O direito de ser cidadão, o direito de ir e vir e o direito das políticas públicas que antes a gente não conhecia e hoje a gente tem mais conhecimento.

Temos que melhorar muito, ainda desejamos muito mais, isso melhorou muito depois de nossa participação (Elizete) (sic).

Porém, a realidade de uma sociedade sexista e patriarcal embasada na divisão sexual do trabalho e em relações de gênero antagônicas e contraditórias, descritas por Hirata e Kér goat (2001), evidencia-se:

Principalmente no local de trabalho os homens sempre fazem discriminação. Isso é uma luta que tem sempre de ter. Isso é uma coisa que é mantida com naturalidade, mas nós sabemos e que não aceitamos também. Isso já foi muito comum e natural, mas a gente luta pra ser diferente, que sejamos lideranças e lideranças respeitadas. (Adelina) (sic).

E a divisão sexual do trabalho se manifesta de forma contundente:

Geralmente na maioria a mulher tem a sua tarefa e o homem tem suas tarefas. A maioria trabalha junto. A mulher trabalha na roça, na casa e no sindicato. Mas, meu marido faz as mesmas coisas. Mas, no geral a mulher trabalha, lava, passa vai pra Associação, mas o homem é que vende o produto e faz as compras e a mulher não recebe. Só algumas famílias a mulher recebe e divide as tarefas com o marido (Josefina) (sic).

Tal afirmativa é corroborada por Hirata e Kér goat (2001, p. 599) quando definem a divisão sexual do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos.

Essa divisão e valorização diferenciadas do trabalho do homem e da mulher são corroboradas por Quirino (2015, p. 07), quando afirma que “... na sociedade capitalista atual a mulher padece de uma dupla carga: a **opressão**, traduzida no preconceito e na marginalização pela sua própria condição feminina e por outro lado, na **exploração econômica**, por estar inserida na dupla jornada de trabalho como trabalhadora assalariada e doméstica”. (grifos da autora).

Romilda, Donata e Josefina retratam que, comportamentos de submissão, falta de formação profissional e desconhecimento de seus direitos ainda são comuns entre as mulheres lavradoras.

Ah, eu, pra mim mudou muita coisa. Tive um conhecimento muito “aproveitativo”. E muitas vezes a gente não conhecia e não sabia do direito que a gente tinha. As vezes, a gente ficava calada diante das situações, a gente não tinha como responder. Hoje, a gente tem um conhecimento e pode bater de frente com a situação. (Romilda) (sic).

No entanto, com a participação no Coletivo de Mulheres e na Marcha das Margaridas houve uma grande mudança em suas formas de pensar e, conseqüentemente, na maneira como vivem. O relato de Ana Maria retrata essas mudanças:

Hoje, as coisas minha está no meu nome, fiquei viúva há pouco tempo. Mas, antes as coisas era dividida entre eu e meu esposo. Uma parte no nome dele e a outra em meu nome, nós trabalhava em conjunto. Com a formação que nós teve, teve um entendimento de que nós tinha que trabalhar junto. Não eu pegando os direito dele, mas trabalhando junto e dividindo os direito. Às vezes as pessoas falam assim: é tomar o direito. Não é isso. É dividir o direito, trabalhar junto. A mulher ajudando o esposo e o esposo ajudando a mulher. Aí que a gente continua. Às vezes a cabeça do homem trabalha. Mas, às vezes o pensamento da mulher é mais forte e quando coloca isso em prática, as coisas só pode crescer, né? (Ana Maria) (sic).

Maria de Lourdes, por exemplo, alega que o seu companheiro realiza os afazeres domésticos quase diariamente, pois, devido à sua atividade de coordenação do sindicato e seu ativismo na Marcha, precisa se ausentar muitas vezes da cidade. Assim, identifica-se nesse caso uma ruptura em modelos tradicionais da divisão sexual do trabalho doméstico, promovido, ainda que indiretamente, pela sua atuação nos movimentos sociais.

Assim, na casa quem segura as pontas é Zé. Por causa dos projetos que a gente desenvolve, às vezes eu deixo um pouco a desejar. Mas, não posso cobrar dele que às vezes ele sozinho não dá conta aqui na propriedade, eu viajo muito, agora que tô viajando pouco. Tanto é que você está vendo esta horta e eu dou conta de ajudar um pouco nos finais de semana (Maria de Lourdes) (sic).

As novas visões de mundo, forjadas a partir das estratégias de resistência e do compromisso social assumido por essas mulheres, fazem com que a vida no meio rural passe por mudanças estruturais levando os jovens a adquirirem outra percepção das mulheres nessa sociedade ainda hostil a elas. A formação profissional necessária se dá diretamente por elas ao trocarem fazeres e saberes, nas pautas de reivindicações e na assistência direta às famílias da região:

São várias as demandas! Até os pequenos animais e a área da agricultura tomariam uma pauta e o tempo dos diretores dos sindicatos tudo. Trabalhar as sementes crioulas, ensinar os filhos a plantar a horta, a agroecologia, acompanhar essas famílias, ensinar o aproveitamento das frutas nativas e cultivadas, mexer com a apicultura, as pequenas barragens, são muitos na região que a gente dá assistência. A demanda é muito grande, isso só na área da agricultura, sem contar o setor político, o debate com as mulheres, a carta de aptidão, a carta do produtor, a presidência do coletivo. Então, é uma demanda muito grande que a gente carrega. Aí não sobra tempo. Meus meninos falam assim: a gente não vê outras pessoas se matando pelo Sindicato igual a vocês. Modéstia aparte, nós temos um trabalho diferenciado, diferenciação de atendimento ao agricultor, entendeu? (Efigênia) (sic).

Em Gallo, assim como em Marx, há a afirmação de que a visão de mundo em geral é constituída por uma determinada classe social que impõe seus valores e

formas de pensar às outras, porém, no meio rural essas mulheres, mesmo oriundas de classes mais baixas, têm promovido muitas alterações em seu meio social.

Essa história do sindicato do norte de Minas começou com o coletivo de mulheres. O coletivo surgiu de uma demanda das mulheres agricultoras. A gente achava injusto as mulheres serem pautadas só pra cumprir cota. Não ocupavam nenhum lugar efetivo. Aí, as próprias mulheres se rebelaram: espera aí, nós temos que mudar essa história aqui dentro. Se nós somos importantes, porque só tem três mulheres na suplência? Queremos dobrar a quantidade de mulher na diretoria. Nós conseguimos articular uma assembleia com as mulheres da comunidade como um todo. E conseguimos garantir três na suplência e três mulheres na efetiva. Aí criou-se o coletivo de mulheres. Quando essa discussão começou a tomar rumos, outros municípios começaram a seguir a gente. Com tanta mulher precisando de um espaço pra se organizar! Ai, nós falamos, se vocês querem, então vamos fazer um debate. Aí, nós começamos a fazer reuniões. Fizemos um monte de reuniões para saber se era isso mesmo que as mulheres estavam querendo, se eram elas ou se alguém estava buzinando no ouvido delas. Todo lugar que a gente chegava convidava 20 e chegavam 50 mulheres (Beatriz) (sic).

No entanto, não obstante os avanços auferidos, "... tal hegemonia não é fácil de ser mantida: tem que ser conquistada e construída a cada dia. A luta pela hegemonia é uma eterna guerra de

trincheiras entre as diversas classes sociais (Gallo, 2009, p. 31)”.

Nogueira (2006), ao estudar o trabalho das mulheres operadoras de telemarketing, cunhou a categoria “trabalho duplicado”, para explicar o trabalho das mulheres que se dividem entre o trabalho doméstico e o trabalho remunerado. Todavia, as mulheres do meio rural ultrapassam tais fronteiras e realizam um “**trabalho múltiplo**”. Além do trabalho diário nas lavouras e das atividades domésticas, dedicam-se incansavelmente a prover o sustento da família por meio da produção de alimentos, artesanatos e venda nas cooperativas; militam diariamente com presença forte e significativa nos sindicatos, no Coletivo de Mulheres e na Marcha das Margaridas, além de outras atividades de assistências social às famílias da região. E a demanda só tende a aumentar, conforme relata uma das produtoras da região:

Nossa, tem uma produção diversificada demais: artesanato de semente, casca de pau, argila; uma diversidade muito grande. Fabricação de doces de todos os tipos, rapadura, licor de Jenipapo. É muito bacana a produção das mulheres no norte de Minas! Agora, eu te falo a infraestrutura pra toda essa mulherada, não é fácil. A gente se desdobra, dá atenção às famílias, organização das mulheres, é difícil. Estou sofrendo um dilema muito grande, nós temos uma parceirona que trabalha com tratamentos alternativos e colocou três

projecinhos pra desenvolver na nossa mão e a gente não tá dando conta de desenvolver. Criou os grupos, mas os grupos não desenvolve, a gente tem que ficar puxando estes grupos, senão não anda. As mulheres já cresceram muito, antes nem saiam da cozinha. Agora não. Elas conversam e falam, contam o que tem pra contar. Mais ainda é muita coisa que a gente tem que dar conta. Tá pesado porque está no norte de Minas Gerais todo e as mulheres vai evoluindo e vai ficando exigente também, né? (Efigênia) (sic).

O crescimento das exigências das mulheres, conforme relata à entrevistada, evidencia, como explica Triviñus (2006, p. 122), que as ações práticas tomadas no mundo influenciam diretamente na capacidade de refletir e na consciência e vice-versa. Para o autor, “... o tipo de prática desenvolvida frente a um determinado fenômeno material origina um reflexo na consciência, relativamente, semelhante ao nível de sua complexidade”.

Os discursos ecológicos e críticos de algumas delas ilustram a assertiva:

Mas, a gente já está plantando água, está abastecendo o lençol freático, está entrando pelo solo. A gente é um plantador de água. Quando você deixa de usar o veneno e usa o fogo controlado, já está ajudando; o bagaço que joga no solo, você umedece o solo. As famílias de nascentes, córregos na sua propriedade, quando não faz queimadas e usa as máquinas de forma correta. A água abastece o lençol freático e mantém sua propriedade. Quem planta árvores na beira do rio pra evitar assoreamento são os plantadores de água. A

discussão é nós estamos plantando água para quem e pra quê? Pra agricultura familiar, pra garantir a sobrevivência, para produzir mais alimentos. E, aí, chegam as grandes empresas. Você planta água por um ano e as grandes empresas consomem a água em um dia. Por isso, esse debate é uma modalidade nova preservar a água que você tem, aí essa história de reivindicar contra a mineradora (Maria de Lourdes) (sic).

Outro ponto importante a ser retratado acerca das mudanças na prática social e na visão de mundo dessas mulheres refere-se à sua formação profissional e à valorização de seus saberes.

Gallo (2009) reconhece que o conhecimento possibilita mudanças nas relações sociais e no processo de desenvolvimento do indivíduo em relação à natureza e o meio que o cerca. As produtoras falam com orgulho dos cursos realizados e dos seus saberes tácitos: “fiz curso no SENAR, de avicultura, extrativismo, vários cursos e tenho muitos certificados (Adelina) (sic).”

Conforme a presidente do sindicato, esses cursos são oferecidos por meio do Coletivo das Mulheres no projeto para capacitação das mulheres do campo. Todavia, o coletivo também dá às mulheres a oportunidade de se capacitarem não somente nesses cursos, como também em outros oferecidos pelas mulheres locais, para profissionalizar as mulheres da região.

Nós participamos das planta medicinal, dos remédios caseiro. Mesmo na comunidade e no município Riacho dos Machado ninguém tá mais procurando farmácia. Hoje, nós temos um espaço que nós trabalhamos com a planta medicinal e a ajuda das companheiras. Hoje, nós faz capacitação pra trabalhar com as plantas e a saúde da mulher (Josefina) (sic).

Considerações finais

O presente artigo teve o objetivo de discutir e trazer algumas questões relativas às relações de gênero e à divisão sexual do trabalho no meio rural e destacar as contribuições do movimento social “Marcha das Margaridas” na transformação da visão de mundo, na formação profissional e da prática social das mulheres lavradoras da cidade de Porteirinha, localizada ao norte do Estado de Minas Gerais.

Os discursos das entrevistadas evidenciam que são inegáveis as contribuições da Marcha das Margaridas na construção e alteração das visões de mundo e das práticas sociais dessas mulheres. O ativismo político e social das mulheres de Porteirinha denota que elas estão se tornando sujeitos da própria história, conscientes de seus direitos e deveres. Essas mudanças também foram evidenciadas por esta pesquisadora na observação participante da Marcha de 2015

e nos relatos de experiências das mulheres residentes na região e atuantes no movimento.

Confirma-se, pelos relatos e modos de vida dessas mulheres, que elas nunca foram vistas e identificadas como trabalhadoras rurais, mas apenas ajudantes do pai ou do marido e, seu trabalho, invisível social e economicamente. Essas mulheres plantavam e produziam, confeccionavam produtos e artesanatos, porém, o lucro das vendas era de seus pais ou maridos. Eram impedidas de sair de casa e de manifestar suas ideias. Não tinham oportunidades de formação profissional e sequer conheciam seus direitos, tampouco tinham informações e coragem para lutar por eles.

Porém, os construtos materiais e simbólicos dessa realidade da vida no campo têm sido alterados paulatinamente pela participação ativa das mulheres nos movimentos sociais. Os debates, reivindicações, trocas de saberes, de desejos e angústias compartilhados por elas, além da formação política e profissional que recebem nesses espaços, têm propiciado alterações substanciais na forma de verem e de viver a vida.

É certo que a violência, a desvalorização e a sobrecarga das mulheres do meio rural - que vivenciam um “trabalho múltiplo”, trabalhando em casa,

na lavoura, na produção de bens vendáveis e na atuação nos movimentos sociais – ainda permanecem como uma realidade difícil de ser mudada. No entanto, traços de mudanças de comportamentos entre elas e de seus companheiros foram evidenciados nessa pesquisa. Não obstante a opressão de gênero e a exploração econômica as quais são submetidas os discursos e práticas das entrevistadas, as mulheres estão adquirindo conhecimentos e empoderamento social e político para que suas vozes sejam ouvidas e essa realidade alterada.

Essa pesquisa não teve a pretensão de esgotar as discussões acerca do tema. Pelo contrário, constitui-se em ponto de partida para outras pesquisas relevantes sobre a temática abordada.

Referências

Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1999). *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.

3ª Conferência Nacional de Políticas para Mulheres: autonomia e igualdade para as mulheres. (2013). 130. (S. N. Mulheres, Compilador) Brasília.

Abramovay, M., & Silva, R. (2000). As relações de gênero na Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais (CONTAG). In M. I. Rocha. *Trabalho de Gênero: mudanças, persistências e desafios*. (p. 347). São Paulo: Editora 34.

Brasil, M. D. (s.d.). PRONATEC Campo: Formação profissional para o fortalecimento da agricultura familiar e o

desenvolvimento rural sustentável em bases territoriais e agroecológicas. *Cartilha*. Disponível em http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_23/cartilha%20PRONATEC_baixa.pdf. Acesso em 02 de maio de 2016.

Carreira, D. (2004). *Igualdade de Gênero no Mundo do Trabalho: projetos brasileiros que fazem a diferença*. São Paulo: Cortez.

CONTAG – Comissão Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais - CNMTR. (2008). *Revista da Marcha das Margaridas 2007*.

CONTAG - Comissão Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais - CNMTR. (2015). *Revista da Marcha das Margaridas 2015*.

Foshiera, A. A. (2004). Um olhar sobre os movimentos sociais no campo no Brasil. *Interface*, (01), 77-85. Disponível em <http://revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/view/323>. Acesso em 20 de março de 2015.

Gallo, S. (2009). *Subjetividade, Ideologia e educação*. Campinas: Alínea.

Gohn, M. D. (2001). *Educação Não Formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez.

Gohn, M. D. (2001). *Movimentos Sociais e educação*. São Paulo: Cortez.

Gohn, M. D. (2011). Movimentos Sociais na Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 333-361.

Grzybowski, C. (1987). *Caminhos e descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Helena, L. (2012). *Educação Rural em Minas Gerais: Origens, concepções e*

trajetória da Pedagogia da Alternância e das Escolas Família Agrícola. *Educação em Perspectiva*, 3, 105-125.

Hirata, H. (2002). *Nova Divisão Sexual do Trabalho: Um Olhar Voltado para Empresa e a Sociedade*. São Paulo: Boitempo.

Hirata, H., & Kérgeat, D. (2007). Novas Configurações da divisão Sexual do Trabalho. *Caderno de Pesquisa*, 37(132), p. 595-609.

Marx, K. (1985). *O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte*. In *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K. (1985). *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural.

Marx, K. (1986). *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec.

Nogueira, C. M. (2006). *O trabalho duplicado – A divisão sexual do trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing*. São Paulo: Expressão Popular.

Nogueira, C. M. (2006). *O trabalho duplicado – A divisão sexual do trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing*. São Paulo: Expressão Popular.

Pacheco, M. E. (2002). *sistemas de reprodução: uma perspectiva de gênero. Perspectivas de Gênero: Debates e questões para as ONGs*. Recife: GT Gênero.

Quirino, R. (2011). *Divisão Sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista*. Belo Horizonte. Disponível em <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/2532/1622>. Acesso em 24 de setembro de 2015.

Quirino, R. (2011). *Mineração também é lugar de mulher! Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro*. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG.

Ribeiro, M. (2010). *Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins de formação humana*. São Paulo: Expressão Popular.

Schwendler, S. F. (2002). *A construção do feminino na luta pela terra e na recriação social do assentamento*. Inglaterra: University of Nottingham. Disponível em <http://www.landless-voices.org>. Acesso em 27 de 05 de 2015.

Toledo, C. (2008). *Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide*. São Paulo: Sundermann.

Triviñus, A. (2006). *A dialética materialista e a prática social*. Porto Alegre: Movimento.

Velho, G. (1978). Observando o familiar. Em É. d. NUNES, *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. (pp. 36-46). Rio de Janeiro: Zahar.

ⁱ Todas as conquistas da “Marcha das Margaridas” encontram-se disponíveis em: <http://www.contag.org.br>

Recebido em: 26/02/2017
Aprovado em: 21/03/2017
Publicado em: 19/04/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Quirino, R., & Guimarães, S. M. (2017). Relações de gênero e divisão sexual do trabalho no meio rural: interlocuções com o movimento social “Marcha das Margaridas”. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 231-251. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p231>

ABNT:

QUIRINO, R.; GUIMARÃES, S. M. Relações de gênero e divisão sexual do trabalho no meio rural: interlocuções com o movimento social “Marcha das Margaridas”. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 231-251, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p231>

Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente

Loriége Pessoa Bitencourt¹, Laudemir Luiz Zart²

¹Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Santos Dumont, s/n - Cidade Universitária. Cáceres - MT. Brasil. lori.pessoa@hotmail.com. ²Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

RESUMO. Este artigo tem como objetivo refletir sobre os docentes da Educação do Campo de uma escola da região de Fronteira Brasil-Bolívia e as suas condições de trabalho para realização de práticas pedagógicas adequadas a essa modalidade de educação. Tais docentes compõem um grupo de profissionais da educação que atuava no ano de 2015 na Escola Estadual 12 de Outubro, situada a, aproximadamente, 90 quilômetros de Cáceres/MT. Buscou-se compreender os desafios anunciados pelos educadores para o seu trabalho docente na Educação do Campo. A questão problema que nos orientou foi: quem são os educadores de uma escola do campo e quais são os desafios elencados por eles para o desenvolvimento de seu trabalho docente cotidiano? Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que teve como lócus a escola citada, no ano de 2015, no âmbito do Projeto Sala de Educador da referida Escola e, como sujeitos, os educadores que participaram da formação continuada desenvolvida pela equipe do Núcleo Unemat-Unitrabalho. Utilizou-se, para coleta de dados, entrevistas com um grupo de educadores, questionários e observações das atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: Formação Continuada, Trabalho Docente, Educação do Campo.

The educators in education of countryside and their conditions of teaching

ABSTRACT. This article has as objective to reflect on the teachers of the Education of countryside of a school in the frontier region of Brazil-Bolívia and their working conditions to carry out of teaching work out pedagogical practices appropriate to this type of education. These teachers make up a group of education professionals who worked in the year 2015 at the State School 12 de Outubro, located, approximately, 90 kilometers from Cáceres/MT. It was sought to understand the challenges announced by the educators for their teaching work in education of countryside. The problem question that guided us was: who are the educators of a country school and what are the challenges listed by them for the development of their daily teaching work? It was a qualitative research that had as locus the mentioned school, in the year of 2015, within the scope of the Educator's Room of the said School and as subjects the educators who participated in the continuous formation developed by the team of the Nucleus Unemat-Unitrabalho. Interviews with a group of educators, questionnaires and observations of the activities developed.

Keywords: Continued Formation, Teaching Work, Education of Countryside.

Los educadores en la educación de campo y sus condiciones de trabajo docente

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los docentes que trabajan en la educación de campo en una escuela de la región de frontera Brasil-Bolivia y sus condiciones de trabajo docente para la realización de prácticas pedagógicas adecuadas a esa modalidad de educación. Los docentes a quienes nos referimos componen un grupo de profesionales de la educación que actuaba en el año de 2015 en la Escuela Estatal 12 de Outubro, que está localizada a 90 kilómetros de Cáceres/MT. Él trató de comprender los desafíos anunciados por los educadores en su trabajo docente en la educación de campo. El problema que nos orientó fue: ¿Quiénes son los educadores de la escuela de campo y cuáles son los desafíos enfrentados por ellos para el desarrollo de su trabajo docente en la cotidianidad? Se trató de una investigación cualitativa que tuvo como locus la escuela ya citada, en el año 2015, en el ámbito del Proyecto Sala de Educador de esta escuela y como sujetos los educadores que participaron de la formación continuada desarrollada por el equipo del Núcleo Unemat-Unitrabalho. Se utilizó para la recolección de los datos, entrevistas con un grupo de educadores, cuestionarios y observaciones de las actividades realizadas.

Palavras-clave: Formación Continuada, Trabajo Docente, Educación de Campo.

Introdução

Há alguns anos a Educação do Campo tem sido umas das temáticas de discussões e reflexões baseadas em pesquisas e extensões que fundamentam as ações realizadas pela equipe do Núcleo Unemat-Unitrabalho, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Partimos do pressuposto que

A Educação do Campo é uma área de conhecimento que está associada à possibilidade de implementações de proposições instituídas de princípios políticos, pedagógicos e didáticos sobre o saber inerente as áreas de conhecimentos. Prima por uma educação voltada à realidade dos sujeitos do campo e a formação de professores-educadores aptos para atuarem nessas escolas, além da formação docente, que habilite o docente a trabalhar os conteúdos e construir currículos que atendam as demandas pedagógicas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. (Gaia & Pires, 2016, p. 4).

Assim, considerando a Educação do Campo como uma área do conhecimento que necessita de aprofundamento teórico e prático para melhor compreendê-la, nossas ações voltam-se à compreensão da docência da Educação do Campo contextualizada a partir da realidade vivida em cada comunidade, assentamento, escola, com sujeitos singulares que a realizam e a experienciam. Para isso, buscamos analisar a constituição de

identidade e práticas pedagógicas dos sujeitos protagonistas desta modalidade de Educação, com todas as suas características e princípios. Desse modo, faz-se importante, para a estruturação de todas as ações do núcleo, os princípios da Educação do Campo, expostos por Gaia e Pires (2016), pois norteiam nossas ações, desde o planejamento ao desenvolvimento das formações com os sujeitos do campo, sejam os da escola ou os das comunidades, de forma a evidenciar sua identidade, história, trabalho e a suas práticas cotidianas.

Nesse contexto, realizamos dois projetos que trataram especificamente da Educação do Campo: o Projeto de Extensão “Educação do Campo: Currículo, Formação de Professores, Docência, e Pedagogia da Alternância”, em que desenvolvemos formação continuada para profissionais das escolas do campo; e o Projeto de Pesquisa “A Docência da Educação do Campo: análise da constituição de identidades e práticas pedagógicas”, que nos permitem realizar formações continuadas com suporte da extensão universitária e, pois meio dela, efetuar pesquisa, coletando dados que nos permitam compreender o que é ser educador da Educação do Campo e como o docente descreve o seu trabalho,

configurando suas práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino.

A partir dessas ações, elaboramos este artigo que tem como objetivo compreender o ser educador na Educação do Campo, os desafios anunciados por eles para o desenvolvimento de seu trabalho docente cotidiano na Educação do Campo, em uma escola da rede estadual da região de Fronteira Brasil-Bolívia, Cáceres, Estado de Mato Grosso. A formação continuada que nos deu suporte para a pesquisa foi realizada na Escola Estadual 12 de Outubro, no ano de 2015, no âmbito do Projeto Sala de Educador da referida Escola.

O Projeto Sala de Educador¹ da Escola Estadual 12 de Outubro (PSE, 2015) teve como temática central: “Reflexão sobre a Prática Pedagógica” e foi composto por 10 (dez) oficinas, de 08 (oito) horas cada, oferecidas mensalmente no espaço da escola, para todos os profissionais da educação nela lotados, considerados como sujeitos pedagógicos responsáveis em diferentes funções pelo fazer educacional cotidiano, dentro ou fora da sala de aula, tais como: docentes, técnicos administrativos, técnicos de apoio, nutrição, motorista, vigilantes e gestores (a Diretora e Coordenadora Pedagógica).

É importante destacar que compreendemos como ‘educador’ todo

aquele que concebe a escola, seus sujeitos e o currículo como meio, ela educa em interação entre conhecimento científico/formal e a realidade no contexto de vida dos sujeitos. Tem por objetivo a formação integral, humana e cidadã. Devido a isso, o educador questiona quais conhecimentos e ensino são adequados e relevantes para essa formação, sendo responsável pela formação educacional e social de crianças, jovens e adultos os preparando para o bem viver (Fiorentini & Lorenzato, 2001). Assim, apesar de realizar a formação com todos os profissionais da educação, ou seja, todos aqueles considerados educadores, neste artigo, estaremos preocupados em analisar o trabalho dos docentes.

Desse modo, compreendemos a docência como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. (Tardif & Lessard, 2005, p. 8). Isto é, a docência é o trabalho, são as atividades cotidianas que fazem parte da profissão, é uma profissão de interações humanas, entre professores com os alunos e os outros “atores escolares” (Tardif & Lessard, 2005), entre seus pares e com eles realizando o fazer escolar cotidiano.

Neste sentido, Tardif e Lessard (2005) salientam que a “docência, enquanto trabalho de interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar”. (Tardif & Lessard, 2005, p. 11), por essa razão, é situada historicamente, contextualizada e vai além das atividades individualizadas que o professor costuma efetuar. Também alertam para a importância de se pensar o trabalho docente a partir da organização do trabalho em âmbito escolar, ou seja, enquanto divisão do trabalho, classes fechadas, seriadas, multiseriadas, ao isolamento dos professores, burocracia envolvida, etc. Afirmam, ainda, que os professores, com seus afazeres diários, sentem-se afetados individualmente enquanto pessoas, refletindo também no desenvolvimento de suas atividades. Assim, faz-se necessário analisar o trabalho docente de modo a “avaliar o trabalho escolar como um sistema de práticas coletivas e um processo total de transformações das crianças em adultos instruídos, socializados, educados, cultivados, etc”. (Tardif & Lessard, 2005, p. 12).

Concordamos com Tardif e Lessard (2005) quando afirmam que:

a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas

interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (p. 23).

Dessa forma, compreender a escola enquanto instituição profissional dos educadores, com suas características organizacionais e estruturais e quem são os educadores, nos auxiliam a entender o trabalho dos docentes e as possibilidades de práticas pedagógicas que gerem aprendizagens significativas e adequadas aos alunos.

Assim, para compreender quem são os educadores (docentes) e o seu trabalho, fez-se oportuno à oficina desenvolvida pela equipe do Núcleo Unemat-Unitrabalho, que nos ajudou a entender a realidade da Escola já mencionada e traçar o perfil de seus educadores e a configuração do trabalho docente desenvolvido no dia a dia educacional, constituído por práticas pedagógicas em uma escola que se denomina como do Campo. Para isso, a questão problema que nos orientou foi: quem são os educadores da escola do campo e quais são os desafios elencados por eles para o desenvolvimento de seu trabalho docente cotidiano?

A Escola enquanto infraestrutura física e humana: o lócus do trabalho docente

A Escola Estadual 12 de Outubroⁱⁱ foi criada pelo Decreto n.º 1.753 de 29 de abril de 2003, publicado no Diário Oficial de 29/04/2013 e, após uma década de espera, iniciou suas atividades em Fevereiro de 2014. É considerada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MT) como uma escola da zona rural, do campo. É a única instituição educacional da região da Fronteira Brasil-Bolívia, ligada à rede estadual de ensino que oferece turmas dos três anos do Ensino Médio e turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2015 contava com 47 (quarenta e sete) funcionários, dentre eles, 30 (trinta) docentesⁱⁱⁱ. Havia 239 (duzentos e trinta e nove) alunos matriculados no Ensino Médio, 138 (cento e trinta e oito) alunos

matriculados na EJA – Fundamental I e 96 (noventa e seis) alunos matriculados na EJA – Médio^{iv}, totalizando 491 (quatrocentos e noventa e um) alunos matriculados no ano considerado. Para atender todo esse público, oferta turmas nos três turnos e em diferentes espaços educacionais (na sede e em salas anexas nas dependências de outras instituições escolares).

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, no ano de 2015, além das turmas de Ensino Médio organizadas por ano, isto é, turmas do 1º, 2º e 3º anos que eram ofertadas nas dependências da escola, em sua sede, também oferecia outras turmas de Ensino Médio em salas anexas (no espaço das escolas municipais da região) para atender os jovens e adultos que residem em outras localidades, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Distribuição das Turmas de Ensino Médio e EJA.

Localidade/comunidade de Funcionamento das Salas Anexas	Turmas/Anos	Formas de funcionamento do Ensino Médio	Formas de funcionamento do EJA
Sede – Escola Estadual 12 de Outubro	1º, 2º e 3º ano	Seriado (turmas)	EJA - Médio
Núcleo do Limão - Escola Municipal Santa Catarina	1º, 2º e 3º ano.	Seriado (turmas)	_____
Fazenda Soteco	1º, 2º e 3º ano	Multisseriado (turmas)	_____
Escola Municipal Clarinópolis	1º, 2º e 3º ano	Seriado	_____

(Fonte: a partir do Projeto Sala de Educador (PSE) Escola 12 de Outubro do ano de 2015).

Como se observa no Quadro 1, a escola se organiza de forma mista, com turmas regulares/seriadas do Ensino Médio e turmas da EJA-Médio, ofertadas na sede

da escola e turmas do Ensino Médio que funcionam em outras localidades, de forma seriada ou multiseriada, a fim de respeitar o local de residência dos alunos, levando

os professores a se deslocarem de uma localidade à outra para realizar o seu trabalho cotidiano. Segundo do PSE (2015, p. 3):

Os alunos que pertencem a estas escolas são provenientes de 12 comunidades circunvizinhas formadas na grande maioria por assentamentos. As famílias são formadas por pequenos agricultores que vivem também do gado leiteiro. Nota-se na região a influência da cultura boliviana no cotidiano dessas famílias uma vez que as comunidades, em sua maioria, estão localizadas em áreas de fronteira.

Dessa forma, os alunos matriculados são distribuídos em quatro diferentes espaços, contando com a infraestrutura das escolas municipais para a oferta de salas anexas. Toda essa estrutura é gestada pela mesma diretora e coordenadora pedagógica, que fazem o trabalho administrativo e pedagógico a partir da sede da Escola Estadual 12 de Outubro e se deslocam, quando necessário, a essas outras localidades. No entanto, os docentes se deslocam diariamente e organizam seu horário de trabalho semanal levando em consideração esses deslocamentos.

Nesse sentido, da organização do trabalho e da profissionalização docente, Tardif e Lessard (2005) chamam a atenção quanto à própria estruturação das organizações escolares, pois afirmam que ela pouco se presta a

... uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora dela; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com a decisões que os afetam. (p. 27).

Destacamos, ainda que, no caso dos educadores da Escola Estadual 12 de Outubro, todos são lotados nesta escola. No entanto, a maioria deles distribui sua carga horária de trabalho semanal e organiza o seu trabalho em diferentes localidades, entre a sede e/ou nas salas anexas (extensões da Escola em outras localidades). Assim, nem sempre convivem e interagem com o mesmo grupo de trabalho, encontrando-se com seus pares esporadicamente.

Além desse aspecto, por ser a única escola que oferta turmas do Ensino Médio e ser da rede estadual, os educadores que ministram aulas nesta instituição escolar também ensinam em outras escolas da rede municipal da região, para complementar e/ou completar sua carga horária, de 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas semanais, entre as duas redes de ensino, a estadual e

a municipal, com modelos de trabalho diferenciados e burocracia própria. Conforme o Projeto Sala de Educador 2015 da Escola:

... a Escola Estadual 12 de Outubro torna-se uma instituição pública de ensino preparada, para “responder” aos desafios e paradigmas do mundo pós-moderno, tendo como meta o desenvolvimento de seus alunos, a ampliação das capacidades cognitivas e empíricas: informar, orientar e mediar a formação integral do aluno. Buscar ainda, a garantia de perfeita dinamização do Sistema Escolar, colocando em prática as disposições legais da Educação do Campo em consonância com as condições políticas, sociais, econômicas e culturais das comunidades camponesas, contribuindo para a evolução da capacidade de interpretar, posicionar-se e assumir uma postura crítica diante da diversidade de situações que surgem no seu dia a dia. (PSE, 2015, p. 3).

Nesse contexto, a configuração existente na referida escola quanto à oferta do ensino médio na sede e fora dela, nas salas anexas, assim como os profissionais da educação serem ligados às duas redes de ensino - municipal e estadual - ensinarem em modalidades diferenciadas, traz para o trabalho docente e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas, uma complexidade característica da docência nas Escolas do Campo.

Além disso, é característico dessa região de Fronteira o fato da maioria dos profissionais que atuam não serem efetivos

nas redes de ensino e possuem contratos temporários. Assim, o quadro docente e técnico destas escolas é bastante rotativo, sendo um constante recomeço a formação continuada para esse quadro. Por conta disso, grande parte dos educadores não possuem suas residências fixas nas comunidades, passam a semana trabalhando entre as escolas das duas redes de ensino, sendo que, alguns fazem o trajeto diário de, em média, 180 quilômetros entre Cáceres e as Escolas para trabalhar ou outros, moram na comunidade durante a semana (segundas às sextas-feiras) e nos finais de semana voltam à cidade de Cáceres para suas famílias. Esse fato também influencia, e muito, o trabalho docente, pois poucos possuem uma identidade com a escola e com a formação nela desenvolvida.

Outra questão narrada pelos educadores e que representa outro desafio para o seu trabalho, é a existência de estudantes bolivianos que, por não falarem o português e, sim, o espanhol, trazem ao espaço escolar e para o trabalho docente significativo entrave, pois os docentes não sabem falar em espanhol e a comunicação fica bastante dificultada.

Desse modo, a estrutura do trabalho docente do campo e as realidades existentes na comunidade nos fazem

concordar com Lima (2013, p. 57) quando reflete:

Reconhecer a realidade e as diferenças na Educação do Campo não significa inferiorizá-lo ou exaltá-la em relação às outras diversidades. Busca-se uma proposta de formação continuada e um projeto de escola, numa perspectiva dialética, abrangente que possa romper com a construção epistemológica corrente que nos induz a acreditar que existe uma dicotomia entre campo e cidade.

Com isso, somos movidos a refletir e a contribuir com as escolas do campo por meio de oficinas que sejam espaços de reflexão e ação, de encontro e troca de experiências para os profissionais da Educação do Campo. Esses espaços nos possibilitam, com os docentes do campo, reconhecer os desafios existentes nessas escolas para que, realmente, organizem-se a partir dos princípios da Educação do Campo, que perpassam pela configuração do quadro profissional enquanto aspectos de sua formação inicial e continuada, identidade e reconhecimento da comunidade na qual as escolas estão inseridas e as suas condições de trabalho docente.

Nesse contexto de reflexão, percebemos que o quadro encontrado nas escolas do Campo aproxima-se ao que Ramos, Moreira e Santos (2004, p. 7) apontam a partir de um diagnóstico da educação brasileira rural:

a evolução da educação escolar brasileira nos 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, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo.

Essa constatação, elaborada pelas autoras no documento ‘Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios’, publicado em 2004, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, no Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, constituído a partir do Diagnóstico da Educação Brasileira, aproxima-se bastante das reflexões que trazemos evidenciadas há mais de uma década após a publicação deste documento e que mostram a realidade do Estado de Mato Grosso e de uma região específica dele.

Os Docentes e o seu trabalho na Educação do Campo: o nosso olhar a partir das narrativas

Segundo o PSE, de 2015, da Escola Estadual 12 de Outubro, “a formação continuada em serviço tem se apresentado como uma possibilidade de melhoria da

qualidade da educação dentro do contexto educacional contemporâneo”. (p. 6). Assim, ela investe anualmente na elaboração colaborativa de uma formação continuada com temáticas escolhidas pela comunidade educativa, considerando importante proporcionar “vez e voz aos profissionais da educação da unidade escolar e a devida importância ao contexto camponês visando à compreensão da ação formativa ou educativa”. (PSE, 2015, p. 6 – grifo original). Pois reconhecem que a: “... escola de espaço ensino-aprendizagem, concentrado na sala de aula, passou a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas, várias delas confiadas não somente aos professores, mas a outros funcionários”. (Moraes, 2009, p. 400).

Por essa razão, a formação continuada é oferecida para todos aqueles

que na escola desenvolvem o ato educativo, dentro ou fora da sala de aula, no espaço escola ou na comunidade, com a proposição de integração entre os sujeitos. Assim, conhecer quem são os profissionais da educação da Escola Estadual 12 de Outubro, mais especificamente os docentes, quanto aos aspectos formação, tempo de serviço, número de escolas que trabalham na região e disciplinas que ensinam, trouxe-nos entendimento sobre a configuração do trabalho docente nesta escola^v.

Na oficina estavam presentes 40 (quarenta) profissionais na educação, conforme as funções mencionadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Profissionais da Educação do Campo presentes na Oficina.

Função que desempenha na Escola 12 de Outubro	Quantidade presentes na Oficina	Total de Funcionários da Escola distribuídos por funções^{vi}	Porcentagem de Presença
Professores	28	30	93,3%
Técnico Administrativo	01	17	70,6%
Técnico de Apoio	04		
Técnico da Nutrição	04		
Guarda	02		
Motorista	01		
TOTAL	40	47	85,1%

(Fonte: Lista de Presença da Oficina).

A partir do quadro 2, podemos perceber que a adesão e presença na formação continuada, no dia em que realizamos tal oficina, foi boa,

representando 85,1% total de profissionais da escola, distribuídos entre professores/docentes e técnicos administrativos educacionais (TAE). Além

disso, observa-se que entre as duas categorias houve uma maior adesão dos professores, tendo a presença de 93,3% do total dos professores lotados nesta escola.

Com toda essa presença e, justamente, por ser composta por profissionais que desempenham diferentes funções na escola, ministrou-se a Oficina de modo que todos os profissionais se percebessem parte do fazer pedagógico, a partir das funções que desenvolvem.

Iniciamos a formação recuperando o objetivo que a escola tem para a formação dos jovens e adultos que cursam o Ensino Médio e a EJA. Trouxemos do PPP (2014) da escola esse objetivo, e compartilhamos com o grupo, problematizamos, levando-os a refletir sobre o que cada um, a partir da sua função na escola, faz para que o coletivo alcance o objetivo da formação das crianças, jovens e adultos, presente neste projeto. A reação inicial foi de silenciamento e de troca de olhares. Não esperávamos essa reação e, sim, a narrativa do que estão discutindo no coletivo do que cada um(a), em suas diferentes funções, desenvolvem para fazer da Escola Estadual 12 de Outubro uma escola de Ensino Médio e do Campo, pois planejamos essa dinâmica a partir do que já conhecíamos, fruto de ações anteriores de pesquisa e extensão e, também, a partir dos documentos fornecidos pela escola.

Como nenhuma voz era ouvida, questionamos sobre o planejamento de ensino dos professores, os projetos desenvolvidos, as práticas pedagógicas, seu trabalho cotidiano, o dia a dia da escola e deles enquanto profissionais da educação e sua relação com o PPP da instituição. Depois de alguns minutos, um professor narrou: *“fazemos o planejamento no início do ano e lá olhamos o PPP da escola, porém, não é uma prática cotidiana discutirmos juntos o que cada um vai fazer nas disciplinas que cada um de nós dá aula. Cada um faz o seu planejamento para suas disciplinas. Não temos tempo para nos encontrarmos e fazer trocas ... Nossas trocas são feitas em momentos como esse e esses momentos são poucos”* (Fala de um Professor – registrada em Vídeo).

Essa narrativa denota a escassez de tempo para o conhecimento dos pares, para o planejamento coletivo, para as trocas de experiências tão importantes ao trabalho docente, visto que

Marx, contudo, mostrou que o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. (Tardif & Lessard, 2005, p. 12).

O trabalho é a docência, que tem como objeto de trabalho um outro ser humano, assim sendo, a interação entre os pares, o encontro entre os sujeitos escolares, as trocas, as reflexões e o pensar escola juntos os transforma e os identifica como profissionais da escola do campo, pois cada profissional da educação,

... está situado como sujeito que (re)constrói sua ação profissional, desenvolvendo, na vivência do cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos a seu ofício, aprendendo a fazer-se professor (a) na militância docente, vivendo, pois, os conflitos e desafios postos pelo fazer pedagógico. Os (as) professores (as) são profissionais que organizam, no cotidiano de seu trabalho, diferentes ações para responder às complexas demandas da prática pedagógica. (Brito, 2007, p. 54).

Considerando a narrativa do professor e a reflexão de Brito (2007), na oficina sentimos a necessidade de demonstrar que conhecíamos a realidade daquela escola, a partir dos sujeitos que a compõem. Dessa forma, poderíamos evidenciar a importância de considerar a organização da escola e seus trabalhadores e o que estes fazem para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas na Educação do Campo, visto que eles afirmam que a Escola Estadual 12 de Outubro é uma escola que segue os princípios dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, concordamos com Caldart (2003, p. 5) quando reflete:

... para fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constituídas dos sujeitos do campo. É preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, e aprender com os processos de formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles.

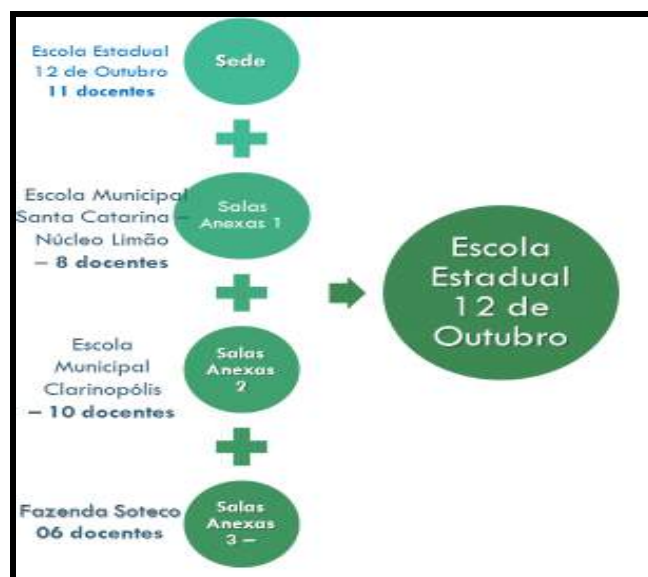
A autora citada recupera a reflexão das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo quando menciona: “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (Brasil, 2001, p. 1). Necessita, assim, de um currículo adequado e contextualizado com a realidade local, que respeite os sujeitos do campo e os possibilitem ser protagonistas da sua formação e vida. Para que isso aconteça, é importante ter professores que conheçam essa realidade do campo, que vivam nela e, nela e por ela, queiram trabalhar.

Sendo assim, apresentamos aos participantes da entrevista o que chamamos de diagnóstico, feito a partir de dados fornecidos pela escola, que nos permitiu verificar a distribuição dos docentes nos

diferentes espaços onde a Escola Estadual 12 de Outubro fornece Ensino Médio e a EJA e solicitamos que eles descrevessem

seu trabalho cotidiano nestes diferentes espaços, como mostramos na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – O Ensino Médio na Região de Fronteira: distribuição dos Docentes por salas anexas/Sede.



(Fonte: Slide elaborados pela Ministrante da Oficina)

A figura 1, elaborada a partir dos dados fornecidos pela Escola, em Março de 2015, dias antes da oficina, mostra a distribuição dos docentes nos diferentes espaços onde é ofertado o Ensino Médio e EJA. Com essa distribuição percebemos o quanto é complexo fazer Educação do Campo e desenvolver o Ensino Médio na região de Fronteira Brasil-Bolívia, sem deixar de respeitar o local de moradia dos alunos.

O quadro docente da Escola Estadual 12 de Outubro é composto por um total de 30 (trinta) professores, o que significa que alguns deles trabalham em mais de uma localidade em diferentes salas anexas de

Ensino Médio. Segundo a descrição dos professores, isso acontece pela carga horária das disciplinas em que atuam, por exemplo, o professor graduado em Educação Física, segundo ele e os documentos fornecidos pela escola, ministra aulas da disciplina nas quatro localidades para completar a carga horária de seu contrato de trabalho: “*essa situação de trabalhar em diferentes locais, as distâncias que tenho que percorrer e o tempo escasso para planejar, influencia e muito no meu fazer docente.*” (Fala de um Professor – registrada em Vídeo).

Além das precárias condições de planejamento, encontros entre os pares,

formação adequada, ainda cabe salientar que a maioria dos profissionais da educação desta escola, tanto os técnicos como os professores, não são efetivos na rede Estadual de ensino e, sim, contratados. Os que são efetivos (minoria) estão na instituição por não terem conseguido aulas em escolas da zona

urbana do município de Cáceres. À primeira chance de vaga na cidade, optam por ministrar aulas na zona urbana.

Conforme os mesmos dados fornecidos pela escola, temos a seguinte distribuição por localidade e número de locais trabalhados pelo mesmo docente, sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 3 - Quantidade de Docentes por localidades/Escola que atuam.

Quantidade de localidades em que os Professores realizam o seu trabalho	Número de Professores nesta situação
04 localidades (Sede e/ou 03 Salas Anexas)	01
03 localidades (Sede e/ou 03 Salas Anexas)	00
02 localidades (Sede e/ou 03 Salas Anexas)	08
01 localidades (Sede e/ou 03 Salas Anexas)	19

(Fonte: Dados fornecidos pela Escola Estadual 12 de Outubro - Março de 2015).

Na primeira coluna do quadro 3, mostramos a quantidade de localidades nas quais os professores atuam, podendo variar entre 01 (uma) a 04 (quatro) localidades. Esse quadro foi projetado como parte do diagnóstico elaborado e solicitamos aos profissionais da educação presentes na oficina que identificassem em que situação se enquadravam e as relatassem, considerando as suas condições de trabalho docente cotidianas nestes diferentes espaços, nos permitindo compreender o que é ser docente da Educação do Campo.

Observa-se um número expressivo de docentes que atuam no Ensino Médio em duas localidades diferentes, sendo, na

maioria delas, na Sede da Escola 12 de Outubro e na Escola Municipal Santa Catarina, na Comunidade do Limão, distantes, aproximadamente, 35 quilômetros uma da outra. Esses mesmos profissionais também completam a sua carga horária semanal com aulas no Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal. Notamos a predominância de profissionais, 19 (dezenove) deles, que trabalham em uma única localidade e, nesses casos, se distribuem como mostramos a seguir:

Quadro 4 - Quantidade de Docentes que atuam no Ensino Médio ou EJA em uma única localidade.

Localidades	Número de Professores nesta situação
Sede – Escola Estadual 12 de Outubro	02
Salas Anexas 1 – Escola Municipal Santa Catarina	01
Salas Anexas 2 – Escola Municipal Clarinópolis	09
Salas Anexas 3 – Fazenda Soteco	07
TOTAL	19

(Fonte: Dados fornecidos pela Escola Estadual 12 de Outubro- Março de 2015).

É possível observar no quadro acima, que existe um número grande de docentes atuando somente na Escola Municipal Clarinópolis ou na Escola da Fazenda Soteco, pois as duas escolas têm um maior distanciamento em relação à escola sede. Temos que destacar, no entanto, que eles, além de atuarem no Ensino Médio, também atuam no Ensino Fundamental em

Escolas da Rede Municipal, o que inclusive influencia bastante em seu trabalho docente, visto que, por serem redes de ensino diferentes, possuem orientações distintas, outra forma de organização do trabalho, com outra estrutura de registros e etc., como podemos observar na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – As Escolas, Redes de Ensino e suas diferenças – configuração das práticas

CONTEXTO EDUCACIONAL DO TERRITÓRIO DA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA		
	Escola Estadual onde atuam os profissionais da educação	Escolas Municipais onde atuam os profissionais da educação
Instituições	Escola Estadual 12 de Outubro	Escola Municipal Santa Catarina – Limão Escola Municipal Nossa Sra. Aparecida – Sapiquá Escola Municipal Marechal Rondon - Sapiquá Escola Municipal José de Alencar – Sapiquá Escola Municipal Clarinópolis – Clarinópolis Escola Municipal Soteco
Redes	Estadual	Municipal
Níveis de Ensino Oferecidos	Ensino Médio	Educação Infantil Educação Básica – Ensino Fundamental I (1º a 5º Ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano)
Turnos	Matutino Noturno	Matutino Vespertino
Orientação Curricular	Por Áreas do Conhecimento	Disciplinar
Realidade vivida	Por área do Conhecimento e por áreas afins para completar carga horária Semanal.	Disciplinar e com aproximação por área.

(Fonte: Slide elaborado pela Ministrante da Oficina).

Nesta figura, mostramos o contexto educacional da região de fronteira Brasil-

Bolívia composto em duas redes de ensino, a Estadual e a Municipal, destacando que

da rede estadual só a Escola Estadual 12 de Outubro oferece o Ensino Médio e EJA, com orientação curricular por áreas do conhecimento, em que a atribuição de aulas respeita a lógica das áreas do conhecimento. Já a rede municipal, oferta a Educação Infantil, Educação Básica, mais especificamente, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), segue uma orientação curricular disciplinar e atribui aulas para os professores formados por disciplinas.

Quanto à formação dos docentes da Escola Estadual 12 de Outubro, enquanto graduação percebemos que a realidade se agrava um pouco, pois para completar a carga horária semanal de aula na rede

estadual, portanto, no Ensino Médio e EJA, o profissional que faz a sua formação inicial por especificidades, por exemplo, em Educação Física, Letras/Literatura/Língua Estrangeira, Geografia, História e Matemática, submete-se a assumir aulas para além de sua formação.

Segundo o relato dos professores a atribuição de aula no Estado é feita por área do Conhecimento, permitindo que o professor formado em Geografia, por exemplo, trabalhe também com Sociologia, Filosofia e História, porque todas essas disciplinas fazem parte de uma mesma área do conhecimento. Como se pode observar no quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Configuração do trabalho docente por área do conhecimento e disciplinas.

Especificidade disciplinar da Graduação em:	Área do Conhecimento:	Quantidade de Professores Formados	Disciplinas que ministram aulas:	Quantidade de Professores que ministram a disciplina
Educação Física	Linguagem	01	Educação Física	01
Letras	Linguagem	06	Língua Portuguesa	05
			Inglês	05
			Espanhol	03
			Artes	04
Ciência Biológicas	Ciência da Natureza e da Terra	03	Biologia	02
			Química	02
			Física	01
História	Ciências Humanas	05	História	05
			Sociologia	03
			Filosofia	04
Geografia	Ciências Humanas	05	Geografia	04
			Sociologia	03
			Filosofia	02
			Artes	01
			Língua Portuguesa	01
			Língua Inglesa	01
			Biologia	01

			História	02
Matemática	Ciências Exatas	05	Matemática	05
			Física	04
			Química	03
			Educação Física	01
Pedagogia	Ciências Humanas	03	Ensino Global	03
TOTAL		28		

(Fonte: Dados fornecidos pela Escola Estadual 12 de Outubro - Março de 2015).

Como visualizamos no quadro anterior, entre os docentes que cursavam a oficina, não havia ninguém formado em Filosofia, Sociologia, Química e Física, levando os professores formados em áreas afins a assumirem as aulas dessas disciplinas curriculares. Tudo que foi refletido neste artigo nos aproxima do que Ramos, Moreira e Santos (2004) mencionam sobre a situação dos docentes nas escolas da zona rural brasileira:

A literatura tem mostrado a importância destacada do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. Apesar dessa constatação, a condição de trabalho desses profissionais tem-se deteriorado cada vez mais. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. (p. 27).

Em síntese, evidenciamos as condições precárias de trabalho dos docentes da escola considerada, destacando que vivem em condições de trabalho muito deterioradas, deslocam-se entre uma escola

e outra para trabalhar, servem a redes de ensino diferentes, que não dialogam e propõem, inclusive, espaços de formação continuada diferentes e em momentos diferentes.

Ademais cabe refletir que estes professores, na formação inicial que desenvolveram, pouco são preparados para atuar na Educação do Campo, ou pelo menos trataram ou refletiram sobre a Educação do Campo de algum modo no currículo dos cursos de licenciaturas. Ainda em relação à formação inicial, são formados por especificidades, no entanto, ao trabalharem na Educação do Campo, assumem disciplinas para além de sua formação, pela necessidade de complementarem com cargas horárias de outras áreas. Tais apontamentos poderão ser observados na discussão que trazemos a seguir.

As narrativas sobre o seu trabalho docente

Neste espaço aprofundaremos a análise sobre o que os professores escreveram acerca de seus trabalhos cotidianos em uma atividade proposta a

eles. Nossa análise terá como universo as narrativas de 28 docentes e traremos as vozes desses sujeitos que integram as práticas pedagógicas no/do campo, como afirmam Oliveira e Geraldi (2010, p. 23):

Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível ‘a olho nu’ pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo o seu ditame.

A partir das narrativas, identificamos como categorias para compreender o trabalho docente: (1) o planejamento e as (2) condições de trabalho pedagógico, levando em consideração a formação dos docentes e as disciplinas em que atuam.

Ao narrarem seu trabalho docente cotidiano indicam como dificuldade o fato da maioria morar na zona urbana e trabalhar na zona rural, deslocando-se para a escola diariamente ou no primeiro dia letivo da semana (segunda-feira) e retornando para sua residência na sexta-feira. Este fragmento exemplifica o descrito pelos professores: *“Para trabalhar, diariamente me desloco de moto e vou da zona urbana para a zona rural, saio às 05 horas da manhã e durante o deslocamento encontro várias dificuldades, só vou citar como exemplo:*

chuva, frio, animais na pista, etc. ...” (Prof. 5 – Formado em História – trabalha com Sociologia, História e Filosofia)

Entre os professores a maioria faz diariamente o descrito pelo Prof. 5 e em suas narrativas destacam que essa situação dificulta muito as práticas pedagógicas, pois já chegam na escola cansados. Outra situação semelhante, que também é identificada por eles, é o deslocamento dos alunos: *“... temos diariamente vários problemas como atraso do ônibus que traz os alunos para estudar, alguns alunos adultos que vêm bêbados para a escola e outros tantos problemas que afetam no nosso dia a dia”*. (Prof. 3 – Formado em Letras). Nesse fragmento, o professor refere-se ao período noturno, no qual é ofertada pela escola turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que o público é de jovens e adultos que, comumente, trabalham o dia inteiro e vêm estudar já cansados. Assim, é necessário que o professor tenha paciência e sabedoria para lidar com todas as situações que lhe são apresentadas, conciliando a realidade de seu público com o planejamento, pois segundo Saviani (2007), a relação entre o trabalho e a educação é implícita e indireta. Nela, o domínio da leitura e da escrita, da matemática e dos princípios das ciências naturais e sociais significa a compreensão do mundo em que se vive e, ao mesmo

tempo, o entendimento da própria produção dos conhecimentos nas relações do trabalho produtivo, no interior da sociedade.

Ao narrarem sobre suas práticas pedagógicas explicitam como o planejamento é realizado: “... *Não é tarefa fácil fazer planejamentos para todas as modalidades de aprendizado, mas tenho que me desdobrar diante de tudo que me envolve enquanto professor do município e Estado na área de ciências humanas ... o tempo é curto, mas tento dar o melhor para nossos alunos. ... ainda tem as salas multisseriadas que acabam sendo um trabalho mais árduo, pois preciso de mais atenção; observação, acompanhamento constante; em que as explicações do conteúdo ficam mais curtos por motivos de tempo: onde existem alunos de todas as séries e todos níveis de aprendizado*”. (Prof. 1 – Formado em História – Trabalha com História, Sociologia e Filosofia). Assim como o Prof. 1, os professores destacam a dificuldade de trabalhar nas duas redes de ensino, ou seja, na rede municipal em escolas municipais da região e na rede estadual, no caso, Escola Estadual 12 de Outubro. Para eles isso significa cumprir as normas de cada rede em relação ao tipo de planejamento, diários, relatórios, formação continuada e etc., intensificando ainda mais as suas

práticas pedagógicas, pois necessitam respeitar as especificidades de cada rede de ensino e, também, dos sujeitos enquanto níveis diferentes de aprendizado. Outra situação exposta pelo Prof. 1 é que as salas multisseriadas intensificam a exigência do trabalho, como pode ser observado neste trecho: “...*cheguei na comunidade [de Clarinópolis] no ano de 2009, um trabalho pelo município. No meu primeiro ano em Clarinópolis enfrentei uma sala multisseriada com quatro turmas diferentes na mesma sala. Eu e o professor ... dividíamos as turmas. As minhas disciplinas eram geografia, língua portuguesa e língua Inglesa*”. (Prof. 3 – Formado em Letras – trabalha com Língua Portuguesa, Inglês, Artes). Desse modo, evidencia-se a precariedade das condições de trabalho docente, sendo complexo planejar aulas para turmas multisseriadas, haja vista as diversidades existentes, tendo o tempo de aula e de dedicação aos conteúdos de cada série reduzidos.

Além disso, narram, enquanto intensificador das suas práticas, as condições de trabalho que nem sempre são as ideais, como se observa a seguir: “*A Escola de Clarinópolis é bem estruturada com relação às outras escolas da zona rural, eu leciono, no período matutino e o plano de aula eu faço de acordo com as dificuldades apresentada pelos alunos.*”

Utilizo livros e como recursos didáticos utilizo data show, mapa e globo. Já na Escola Estadual 12 de Outubro, sala extensão no Limão, a dificuldade ainda é maior ... por causa da insalubridade com salas improvisadas em um antigo posto de saúde que está desativado sem forro e com divisórias de madeira, o plano de aula é difícil seguir, só utilizo livros didáticos mesmo e ainda desatualizados. Às aulas começam às 11:30 até às 16:30hs por causa da distância que os alunos moram". (Prof. 4 – Formado em Geografia – trabalha com Geografia). Tal ocorrência também é evidenciada na próxima narrativa: "Na verdade, não temos condições dignas de trabalho nas salas do Limão. Dar aula naquele lugar é difícil, as salas são quentes, pequenas e existe nelas bichos como morcegos, porcos e vacas. Às vezes, os professores precisam dar aula fora da sala". (Prof. 3).

Observar-se nas narrativas que nenhum dos docentes questiona e leva em consideração qual educação que os povos do campo necessita. Referem-se às práticas que desenvolvem e às adaptações que fazem em relação ao público que frequenta aquela escola, mas não refletem sobre as Escolas em que atuam serem escolas do Campo. Só o fazem ao se referir-se a distância e às condições péssimas de trabalho.

Considerações Finais

Nossa aproximação com as escolas da região da fronteira Brasil-Bolívia, denominadas pelo poder público municipal e estadual como escolas do campo, fazem-nos refletir sobre a precariedade do entendimento do poder público do que é uma escola do campo, ou pelo menos, do que deveria ser uma escola para os sujeitos que residem em uma região localizada na zona rural de um município.

A escola pesquisada é uma escola relativamente nova, com instalações e infraestrutura boas, se comparada às escolas municipais da mesma região, porém, com um quadro docente que oscila muito de mês para mês. Assim, as discussões sobre Educação do Campo estão sempre recomeçando, sendo um assunto desconhecido para alguns, fazendo-nos refletir que a falta de conhecimento sobre a Educação do Campo, sobre a necessidade de um currículo que garanta a identidade dos sujeitos, que evidencie os conteúdos próprios e contextualizados da vida e do bem viver para aqueles sujeitos, impulsiona os docentes a reproduzirem as mesmas práticas pedagógicas das escolas da zona urbana.

A partir da Oficina desenvolvida tivemos condições de compreender as configurações do trabalho docente naquela

localidade, a partir das vozes dos próprios docentes. Impressionou-nos todas as dificuldades que encontram diariamente, a necessidade de assumir disciplinas que, nem sempre, estão preparados para ensinar, porém por falta de docentes com determinada formação, assumem e procuram fazer da melhor forma possível, estudando os conteúdos, aprendendo primeiro para, então, ensinar aos alunos.

Outra situação que ficou bastante evidente foi a falta de Livro Didático de acordo com o número de alunos, sendo identificada por eles como uma dificuldade para o trabalho pedagógico.

Nesta Oficina, os docentes dialogaram e chegaram à conclusão da necessidade de participar da formação continuada e utilizá-la como espaço para planejar as ações a serem desenvolvidas na escola de forma colaborativa com todos os sujeitos escolares, trazendo-nos esperança e força para continuar nossa militância pela Educação do Campo com qualidade para todos.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. (2001). Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Parecer nº 36/2001. Brasília.

Brito, A. E. (2007). Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In

Mendes Sobrinho, J. A. C. *Formação e Prática pedagógica: diferentes contextos de análise*. Teresina: EDUFPI.

Caldart, R. S. (2003). A Escola do Campo em Movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81.

Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (2012). *Investigação em Educação Matemática: Percursos Teóricos e Metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados.

Gaia, C., & Pires, L. S. (2016). *Saberes matemáticos e história de vida na zona rural de Marabá-PA*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(1), 128-146.

Lima, R. F. (2013). *Formação de professores da Escola do Campo em Cáceres-MT: identidade em construção*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Estado de Mato Grosso.

Moraes, J. V. M. (2009). A carreira e a gestão da escola: valorização e democracia. *Revista semestral Retratos da Escola/CNTE*, 3(5), 399 - 410.

Oliveira, I. B., & Geraldí, J. W. (2010). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In Oliveira, I. B. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. (p. 13-43). Petrópolis, RJ: DP Editora Ltda.

Projeto Político Pedagógico (PPP). (2014). Escola Estadual 12 de Outubro.

Projeto Sala de Educador (PSE). (2015). Escola Estadual 12 de Outubro. Projeto de Formação Continuada: Reflexão sobre a Prática Pedagógica.

Ramos, M. N., Moreira, T. M., & Santos, C. A. (Coord.). (2004). *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e

Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.

Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associado.

Silva, C. C. (2014). *Formação Continuada: "A Sala de Educador" como espaço de Produção de Conhecimento*

(Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.

ⁱ O Projeto Sala de Educador é parte de uma política pública de formação continuada dos profissionais da educação [do Estado de Mato Grosso] no próprio local de trabalho, implantado e implementado no final do ano de 2003 nas escolas da rede estadual pela SEDUC/SUFP por intermédio dos CEFAPROS. (Silva, 2014, p. 68).

ⁱⁱ A Escola Estadual 12 de Outubro, com sede na BR 070, Km 70, situada na Agrovila, a 79 km do município de Cáceres, margem esquerda da BR 070 e a 290 km da capital Cuiabá - MT. Criada e autorizada pelo Conselho Estadual de Educação para atender a diversidade de Educação do Campo.

ⁱⁱⁱ Conforme dados da página da SEDUC-MT, disponível em: www.seduc.mt.gov/Paginas/Unidades-Escolares.aspx. Acesso em 20 de Jan. de 2017.

^{iv} Conforme dados da página da SEDUC-MT, disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/censo-escolar-indicadores.aspx>. Acesso em 20 de Jan. de 2017.

^v Os dados analisados aqui foram fornecidos pela Escola Estadual 12 de Outubro por meio de um levantamento solicitado, assim como pela análise do Projeto Sala de Educador (PSE) de 2015 e o PPP de 2014. Também utilizamos as gravações em vídeo feitas durante a oficina citada e as anotações sobre as práticas pedagógicas dos docentes dessa escola.

^{vi} Conforme dados da página da SEDUC-MT, disponível em: www.seduc.mt.gov/Paginas/Unidades-Escolares.aspx. Acesso em 20 de Jan. de 2017.

Recebido em: 22/02/2017

Aprovado em: 13/03/2017

Publicado em: 19/04/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Bitencourt, L. P., & Zart, L. L. (2017). Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 252-274. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p252>

ABNT:

BITENCOURT, L. P.; ZART, L. L. Os educadores na educação do campo e as suas condições de trabalho docente. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 252-274, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p252>

“Aprender a nossa língua vernácula”: A imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960)

Rodrigo dos Santos¹

¹Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Campus de Laranjeiras do Sul. BR 158, Km 405. Laranjeiras do Sul - PR. Brasil. digao_santos9@hotmail.com

RESUMO. Este artigo apresenta uma relação entre Imigração e Educação Escolar no período compreendido entre 1946 e 1960. Esse período é relevante, pois apresenta os imigrantes oriundos da Segunda Guerra Mundial deslocados para vários países, inclusive para o Brasil, habitando os Estados de São Paulo e Paraná. Como fontes, além de discussões bibliográficas, ampara-se no periódico Folha do Oeste. Esse jornal foi produzido em Guarapuava-PR entre 1937 e 1981, sendo o mais longo do Município. A partir dele, procuraram-se matérias e reportagens que apresentam a relação entre educação e imigração. Nos resultados, percebe-se que a imigração era retratada apenas enquanto grupo, destacando neste caso os imigrantes Suábios do Danúbio, e a Educação considerada como rural, porque não considerava os sujeitos, sendo apenas uma questão de Estado para um controle social, promovendo um mínimo de instrução.

Palavras-chave: Educação do Campo, Ensino, Imprensa, Refugiados, Suábios do Danúbio.

"Learning Our Vernacular Language": Immigration and education (rural) on Folha do Oeste (1946-1960)

ABSTRACT. This article aims to present a relation between Immigration and School Education in the period between 1946 and 1960. This period is relevant, since it presents the immigrants from World War II who came to several countries, including Brazil, establishing in the States of São Paulo and Paraná. As sources, in addition to bibliographical discussions, it is supported in the periodical *Folha do Oeste*. This newspaper was produced in Guarapuava-PR between 1937 and 1981, being the longest in the Municipality. We searched for articles and reports that show the relationship between education and immigration. In the results it is noticed that the immigration was portrayed only as a group, highlighting in this case the Suábios do Danúbio immigrants, and the education considered as rural, because it did not consider the subjects, being only a matter of State for a social control, promoting a minimum of instruction.

Keywords: Rural Education, Teaching, Press. Refugees, Suábios do Danúbio.

"Aprender Nuestra lengua vernácula": La inmigración y la educación (rural) en la Folha do Oeste (1946-1960)

RESUMEN. En este artículo se presenta una relación entre la inmigración y la educación escolar en el período entre 1946 y 1960. Este período es relevante porque muestra los inmigrantes de la Segunda Guerra Mundial que vinieron a países de todo el mundo, incluyendo Brasil, estableciéndose en los estados de Sao Paulo y Paraná. Como fuentes, y discusiones de literatura, soporta a sí misma en el periódico Folha do Oeste. Este periódico se produjo en Guarapuava-PR entre 1937 y 1981, siendo el más largo en la ciudad. Buscaban a los materiales y artículos que presentan la relación entre la educación y la inmigración. En los resultados, es evidente que la inmigración fue interpretado sólo como un grupo, en este caso, destacando los inmigrantes Suábios do Danúbio, y la educación considerada como rural, ya que no tuvo en cuenta el tema, al igual que una cuestión de Estado para el control social, la promoción de un mínimo de instrucciones.

Palabras-clave: Educación Rural, Educación, Prensa, Refugiados, Suábios do Danúbio.

Introdução

Esses são, poderíamos dizer, problemas universais e atemporais quando há ‘estranhos em nosso meio’, aparecendo o tempo todo e assombrando todos os setores da população com uma intensidade e num grau mais ou menos semelhantes (Bauman, 2017, p. 14)

Segundo dados disponíveis pelo Jornal El País (Refluxo..., 2016) em 2015 a Europa acolheu mais de um milhão de refugiados. Desse total, mais de três mil morreram durante a travessia. Ainda com dados do referido jornal em 2016, até o mês de dezembro foram recebidos na Europa mais de trezentos mil imigrantes, destes citados, mais de três mil morreram durante o percurso. O periódico também afirma que no ano de 2017 o número de mortos na travessia procurando condições de refúgio pode ser ainda maior, especialmente depois do atentado em Berlim que proporcionou uma grande aversão aos refugiados por parte da Alemanha, país que possuía políticas mais efetivas de acolhimento a esses sujeitos.

Diante disso, vive-se a maior crise de migração da História. Apesar disso, outros processos de migração também foram sentidos em vários países, especialmente no Brasil. Segundo Bauman (2017, p. 9) a migração em massa é um fenômeno que devido ao “modo de vida moderno” produz “pessoas redundantes”, a

sobra de pessoas. O excesso de pessoas que são consideradas inúteis, excessivas ou não empregáveis em razão do progresso econômico, ou localmente intoleráveis. Além disso, ocorreram outros movimentos migratórios, especialmente movimentos inversos, como os refugiados da Europa migrando para o Brasil. Os deslocados/refugiados ou apenas imigrantes¹ deslocaram por motivos diversos, procurando abrigo durante e depois dos desastres promovidos pela Segunda Guerra Mundial.

Pautando-se na dinâmica presente/passado, mas guardando as devidas proporções para evitar anacronismos e presentismos, o presente trabalho apresenta a relação entre esses sujeitos oriundos da Segunda Guerra Mundial e a educação escolar. Essa relação é apresentada a partir do jornal guarapuavano Folha do Oeste. A escolha pelo Paraná não é aleatória. O Estado foi o segundo em acolhimento de imigrantes, sendo ultrapassado apenas pelo Estado de São Paulo. Nesta esteira, Guarapuava se encontra como uma das grandes receptoras de imigrantes do Estado, especialmente pela sua extensão territorial. O jornal Folha do Oeste também foi significativo, principalmente pela sua duração - mais de quarenta anos - representando os políticos

da localidade, apontando assuntos internacionais, nacionais e locais.

Para atingir esse objetivo, este trabalho se utiliza de pesquisa documental e bibliográfica. Como documental ampara-se no periódico Folha do Oeste disponibilizado para o pesquisador pelo Centro de Documentação e Memória de Guarapuava/Arquivo da Universidade Estadual do Centro-Oeste- CEDOC/G.

Com relação à divisão do artigo, essa pesquisa, como forma de situar o leitor, apresenta um histórico das dificuldades de percepção da imigração, sua visualização no Brasil e desenvolve a temática imigração e educação no periódico Folha do Oeste, apresentando avanços de trabalhos na temáticaⁱⁱ.

Desenvolvimento

A migração pode ser definida conforme Santos (1997, p. 6) como “o movimento da população no espaço”, sendo esse movimento visualizado de várias formas, de acordo com a percepção de cada pesquisador. São vários os trabalhos que têm como foco a migração, visualizando na sua saída enquanto emigração ou na sua chegada como imigração. Portanto, há uma dificuldade de conceituação do processo migratório, ou do momento como fenômeno migratório. Segundo Nogueira (1991) a migração pode

ser estudada considerando a variável tempo e distância. O tempo relativo à pesquisa, sua historicidade e a distância necessária para sua percepção.

Com relação ao período histórico, esse trabalho ampara-se em Shephard (2012) e Judt (2008) que apresentam um tipo específico de imigrante, os imigrantes oriundos da Segunda Guerra Mundial. Antes do fim dessa guerra, milhares de pessoas ficaram longe de suas casas, devido às ações da Alemanha Nazista e da nova divisão mundial. Muitos desses sujeitos preferiam novas moradas que voltar ao seu local de origem, temendo confrontos e represálias. Com isso, a UNRRA (Administração das Nações Unidas para Assistência e Reabilitação), organizações católicas e luteranas, encontraram países que abrigaram esses sujeitos. O destino preferido dos imigrantes foi os Estados Unidos, seguido pelo Canadá e Argentina. Apesar disso, havia comissões de triagem desses sujeitos e muitos não conseguiam o aceite, sendo direcionados para países como Brasil e Austrália. O Brasil neste contexto, com suas políticas protecionistas em relação aos imigrantes, recebeu uma quantidade pequena de imigrantes se comparada a outros países.

Outro fator relevante aponta para os Estados Brasileiros que abrigaram os

imigrantes. Santos (2015) destaca que a maioria desses sujeitos vieram para os estados de São Paulo e Paraná, e um número reduzido para os demais. O Estado de São Paulo era atrativo pela industrialização e os imigrantes eram atraídos para o trabalho nas fábricas. Enquanto o Paraná atraía pela agricultura, os imigrantes foram incentivados a colaborar com a carência de alimentos no Estado. Outros imigrantes também foram trabalhar no comércio formal e informal. Os imigrantes vinham até 1949 por via marítima, visto que, a partir desse ano, novas levas começaram a vir por via aérea.

No Paraná o grupo mais numeroso a adentrar suas terras foi o denominado Suábios do Danúbio. De acordo com Elfes (1971) esse grupo tem sua origem juntamente com a migração europeia. Inicialmente, antes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) alguns sujeitos de várias províncias do Reino Alemão, inclusive da Suábia, imigraram para as margens do Rio Danúbio no até então Império Austro-Húngaro. Com o início da Guerra, essas migrações acabaram e, no fim da Guerra, com a desintegração desse Império, esses sujeitos continuaram na Iugoslávia. A localidade desses imigrantes foi invadida pelos soviéticos e posteriormente pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Diante disso, os Suábios promoveram resistência junto com a população local. Com o final da Segunda Guerra os Suábios foram expulsos, levando apenas o que poderiam carregar nos braços.

O país que acolheu os Suábios foi a Áustria. Entretanto, as instalações dos campos de acolhimentoⁱⁱⁱ assemelhavam-se, conforme Shephard (2012), aos campos de concentração nazistas, por não oferecerem conforto. Por causa disso, organizações internacionais se compadeceram dos Suábios e encontraram uma morada para eles.

Para auxiliar na vinda dos Suábios ao Brasil, uma comissão^{iv} viabilizou as terras para seu assentamento. Inicialmente, esses sujeitos iriam para o Estado de Goiás, pela grande quantidade de terras devolutas naquele Estado, mas os políticos paranaenses, especialmente o Governador Bento Munhoz e o Secretário de Agricultura Lacerda Werneck, atraíram esses sujeitos para sanar a carência de trigo. Foram ofertadas terras em Goioxim, Clevelândia, Ponta Grossa e a Fazenda Sobral no Pinhão; mas essas terras, ou eram ácidas ou possuíam pedregulho. No caminho para a localidade de Pinhão, a comissão deparou-se com as terras de Entre Rios e achou esse local ideal para a instalação dos Suábios do Danúbio (Elfes,

1971). Entretanto, essas terras já possuíam moradores, o que promoveu um processo de desapropriação, venda e permuta que se arrasta até os dias atuais^v.

Antes de adentrar-se a discussão sobre imigração e educação, principalmente com os Suábios do Danúbio, é necessário, conforme Luca (2014), conhecer a fonte de pesquisa: o jornal Folha do Oeste. A pesquisadora destaca que alguns elementos devem ser considerados quando se trabalha com fontes periódicas, sendo eles: tomar nota das características da materialidade do periódico; organização das matérias/reportagens; caracterização do grupo responsável pela publicação; colaboradores; problematização da fonte pautada no objeto de pesquisa.

Pautando-se nesses elementos Maria (2011) aponta que o semanário Folha do Oeste surgiu em 1937 e foi extinto em 1981. Foi considerado um dos jornais mais relevantes do município de Guarapuava pela sua temporalidade e inovações como o primeiro da localidade a incorporar imagens. O Folha do Oeste tinha como proprietário Antonio Lustosa de Oliveira, político que exerceu as funções de Prefeito, Deputado Estadual e Federal, Presidente

Estadual da Caixa Econômica Federal, entre outras. Além do referido jornal, Lustosa era dono da Rádio Difusora de Guarapuava-PR e da Gráfica Guairacá. Lustosa era partidário do PSD, por isso, representava a “voz” político partidária desse grupo, ora apoiando e acolhendo o Governo Federal e Estadual nas suas publicações, ora refutando e criticando suas ações.

A pesquisadora Silva (2010) apresenta a trajetória política de Lustosa. Entre algumas curiosidades, aponta o pseudônimo João do Planalto. O político e empresário, quando escrevia textos polêmicos no Folha do Oeste, geralmente, assinava dessa forma. Um nome comum, que poderia ser Paulo, Pedro, Joaquim, Carlos ou Manoel, mas Lustosa optou por João. Já o sobrenome refere-se à localização geográfica da cidade natal de Lustosa, Guarapuava, que se situa no Terceiro Planalto do Estado do Paraná. Na imagem 1 visualiza-se Lustosa como Secretário do Interior e Justiça no jornal Correio da Noite.

Imagem 1- Antonio Lustosa de Oliveira no Correio da Noite em 1º de junho de 1959.



Antonio Lustosa de Oliveira, novo Secretário do Interior e Justiça.

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional

Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/cache/5543301623682/I0000014-2Alt=002050Lar=001366LargOri=003078AltOri=004617.JPG>>. Acesso em 26 fev. 2017.

Com relação à materialidade do jornal *Folha do Oeste*, esse possuía no período da pesquisa (1946-1960) aproximadamente oito páginas, editadas em preto e branco, com algumas imagens, de forma que se utilizassem todos os espaços disponíveis nas páginas, incluindo anúncios, matérias e reportagens. Ele possuía uma extensa circulação, apesar da maioria dos seus exemplares ficarem no Município de Guarapuava e distritos. Circulava na Capital Estadual e Federal por meio de seus representantes. Entretanto, é importante mencionar que o Município de Guarapuava na década de 1950 foi o maior em extensão do Paraná, abrangendo áreas do centro e oeste do Estado. Por isso, o periódico possuía esse

nome e se denominava a voz do Oeste do Paraná.

Além disso, é relevante apontar que corriqueiramente o periódico deixava de circular, alegando desculpas aos seus assinantes. Os problemas eram vários: com patrocinadores, assinantes, energia elétrica, aquisição de novos equipamentos, entre outros. Esses problemas, de alguma forma, promoviam ausência de suas edições, apesar de em boa parte de seu período de circulação ser o único semanário da região.

Sobre a problemática escolhida para a pesquisa no período entre 1946 e 1960, são cinquenta e nove matérias/reportagens^{vi} que, de alguma forma, mencionam a imigração no semanário *Folha do Oeste*. Apesar disso,

são poucas as reportagens dedicadas à relação entre imigração e educação escolar.

O grupo de imigrantes com maior destaque no jornal Folha do Oeste foi o dos Suábios do Danúbio. Gärtner (2014) que analisou os Suábios do Danúbio pela perspectiva da História Ambiental apresenta uma característica desse grupo que merece menção. A autora destaca que diferente de outros grupos imigratórios, a identidade dos Suábios do Danúbio está presente em um rio, o Danúbio, além de uma antiga província do Reino Alemão que uma pequena parcela de sua população é originária, a Suábia.

A imigração dos Suábios do Danúbio repercutiu na imprensa local e nacional. A maioria das matérias no jornal Folha do Oeste no período entre 1946 e 1960 mencionam esse grupo imigratório.

Entre as matérias sobre os Suábios desse jornal, encontra-se uma destacando a quantidade desses imigrantes:

Estão chegando em nossa cidade, os primeiros grupos de emigrantes de raça germânica para a colonização dos campos de Entre Rios.

Sexta-feira última, chegaram 220 pessoas, entre as quais, técnicos, para o início da construção de casas de madeira, para que, dentro de um mês, os colonos já estejam alojados em suas casas.

Guarapuava saúda os colonos de além-mar, que vêm auxiliar o desenvolvimento agrário do nosso rincão, desejando-lhes toda sorte de prosperidade (Colono..., 1951, p. 4)

vii

É importante ressaltar que em todas as citações do periódico Folha do Oeste optou-se pela grafia original para facilitar a visualização do discurso da época. Especificamente nesse trecho, o jornal apresenta erroneamente os conceitos de imigração e emigração, pois emigração como mencionado anteriormente, refere-se à observação do migrante em seu local de saída e não no seu lugar de chegada. O correto é imigração.

Apesar disso, a matéria aponta alguns dados sobre os imigrantes Suábios do Danúbio: chegaram em 1951 duzentas e vinte pessoas na primeira leva, posteriormente, vieram outras quantidades para o Município de Guarapuava. A construção das casas foi realizada de madeira, material de abundância em Guarapuava, devido às muitas serrarias que o município possuía; e a construção duraria no máximo um mês.

Na mesma edição, outra matéria remete aos imigrantes do Danúbio:

É assim que concordaram em ceder as suas terras à Cooperativa Agrária, numa demonstração de altiloquente grandeza patriótica, que bem exteriorisa o desejo de progresso que os anima, quando está em jogo o bem coletivo da comunidade Guarapuava. Não quiseram os descendentes dos primitivos povoadores do oeste paranaense, imitar o gesto desassombrado do audaz cacique Guairacá, quando enfrentando os invasores dos seus domínios, conclamavam as suas aguerridas

tribus, com o seu grito de guerra: - ‘Essa terra tem dono’! Preferiram os fazendeiros de Entre-Rios abrir os braços e acolher os seus irmãos da velha e conturbada Europa, com um amplexo de solidariedade cristã, ensejando-lhes em terras brasileiras, o direito de paz, de liberdade e de trabalho construtivo, em benefício da prosperidade do Paraná e do Brasil (Essa Terra tem dono!, 1951, p. 1).

A matéria em questão aponta o conflito decorrente da vinda dos imigrantes e os sujeitos que já habitavam aquela localidade, especialmente os fazendeiros. A discussão expressa na matéria remete a uma questão indígena do desbravamento pelos “brancos” dos campos de Guarapuava no século XIX, comparando a

imigração dos Suábios do Danúbio com a resistência indígena. Enquanto na vinda dos imigrantes os fazendeiros deixaram suas casas, no século XIX os indígenas lutaram pela permanência nelas.

Uma das matérias que comenta a relação educação e imigração foi publicada em 22 de novembro de 1953, sendo uma reprodução do discurso do Deputado Antonio Lustosa de Oliveira de 11 de novembro na Assembleia do Paraná.

Imagem 2- Capa do jornal Folha do Oeste (22/11/1953)



Fonte: CEDOC/G.

O início da matéria (Imagem 2) aponta, de forma geral, o descaso do Governo do Estado com o Ensino Primário:

Já perdemos a conta das vezes que temos verberado a injustificável e criminosa negligência dos responsáveis pela pública administração estadual, notadamente com referência ao palpitante problema do ensino primário na populosa região, que representamos neste parlamento (Pelo Ensino..., 1953, p. 1).

Destaca-se, neste trecho, que o descaso com o ensino no Paraná é corriqueiro, principalmente na região central e oeste do Estado. Segundo Barreiro (2007), por essa carência educacional a iniciativa da construção de escolas no meio rural nas décadas de 1930, 1940 e 1950 era da própria comunidade, pois as políticas de educação estatais ficavam restritas principalmente a Curitiba. Essas escolas, construídas pelos proprietários das fazendas, possuíam características da Educação Rural com a importação de modelos da cidade e atendiam a momentos considerados de crise na área rural como o êxodo rural, analfabetismo e modernização da agricultura.

No segundo parágrafo da matéria se apresenta o problema, levantado por Lustosa, no ensino para os imigrantes:

Ainda, há bem poucos meses, chamamos a atenção da Secretaria de Educação e cultura, para a falta de professores nas quatro casas escolares construídas as expensas da Cooperativa Agrária Limitada, na prospera Colonia alemã de Entre-Rios do Oeste, que foi localizada pelo governo estadual no município de Guarapuava. Afirmamos, naquela ocasião, que apenas uma só professora havia sido destacada para prestar serviço na mencionada Colonia, que está instalada há quase dois anos, nas proximidades daquela cidade, e onde mais de duas centenas de loiras e robustas crianças anseiam pela oportunidade de aprender a nossa língua vernácula (Pelo Ensino..., 1953, p. 1).

O problema em questão é a ausência de professores para ensinar a língua nacional, pois os governantes acreditavam que o ensino, mesmo que para o imigrante oriundo de regiões europeias, deveria ser pronunciado em língua portuguesa, o que foi resolvido em 1958 com a nomeação de um novo professor^{viii}.

Outro fator relevante apontado por esse trecho é a criação de quatro casas escolares construídas com recursos da cooperativa que representa os Suábios. Conforme Stein (2011), a relação dos Suábios com a educação é antiga, pois eles ficaram alojados em uma escola no centro do Município de Guarapuava até que conseguissem construir suas casas em 1951; e hoje a cooperativa mantém um colégio para seus associados^{ix}.

A obrigatoriedade dos governantes para o ensino aos imigrantes também é destacado na matéria:

... nossas autoridades, infelizmente continuam se descurando da elementar obrigação de destacar tantos quantos professores sejam necessários para ministrar o ensinamento do nosso vernáculo aos filhos dos imigrantes estrangeiros procedentes de longínquas plagas” (Pelo Ensino..., 1953, p. 1).

Além disso, a matéria faz referência à outra matéria que pediu providências ao Governo Federal:

Em abono as nossas afirmativas, acabamos de deparar como um bem fundamentado artigo publicado no semanário ‘FOLHA DO OESTE’, editado na cidade de Guarapuava no qual o articulista tece judiciosos comentários a proposito de um telegrama da Agência Meridional, que foi estampado no jornal ‘O Dia’, desta capital (Pelo Ensino..., 1953, p. 1)

A matéria intitulada *Quisito Social*^x encontra-se na edição de 25 de outubro de 1953:

Um atilado parlamentar gaúcho, - deputado Luiz Campagnolli – em recente visita à Cooperativa Agrícola Jordão, séde em Entre Rios, concluiu, de plano, em discurso na Câmara Federal, que os nossos foros de brasilidade estão sendo criminosamente comprometidos no evoluir daquele nucleo teotônico em terras brasileiras, isso porque a nossa língua e nossa Historia, são ali descuradas (Quisito..., 1953, p.1).

A matéria em questão apresenta referência à outra matéria^{xi}, destacando que o Deputado Federal compactua com o ensino em língua nacional para os imigrantes e o mesmo deveria ocorrer em Entre Rios. Caso não ocorresse, se acreditava que estariam destruindo o idioma e a história do país.

Outro trecho da matéria destaca como estaria o ambiente em Entre Rios: “Afóra o ar e o sol, em sentido subjetivo, porque o direito de propriedade, ali, é dos imigrantes, - nada mais lembra o Brasil. Desde o pó dos adubos que encrementam o solo até o ecoar dos hinos litúrgicos ... tudo recorda o estrangeiro”. (Quisito..., 1953, p. 1). Ou seja, o ambiente dos imigrantes lembraria aspectos europeus e não terras brasileiras.

Pelo fragmento, visualiza-se que o receio trazido pelo imigrante é do estranho, do diferente. Os pesquisadores Santos, Almeida e Schörner (2015) apontam que o imigrante advindo da Segunda Guerra Mundial era considerado um alienígena, pois representava um indivíduo com costumes e crenças diferentes dos nacionais, sendo comparados pelos periódicos da época com objetos estrangeiros, como máquinas de costuras. Os nacionais acreditavam que, ao acolher os imigrantes, realizavam uma benfeitoria,

e os imigrantes tinham como obrigação retribuir isso.

O medo e a ansiedade causada pelo estranho, pelo diferente, também é destacado por Bauman (2017, p. 13): “estranhos [os imigrantes] tendem a causar ansiedade por serem ‘diferentes’”. Uma questão é não gostar do vizinho ou do colega do trabalho, mas se habita o mesmo espaço, convive cotidianamente com as manias, sabe suas ações e reações. Outra questão é conviver com o diferente, com aquele que não se conhece, que não é previsível, com outra forma de vestir, comer e se locomover, diferente dos que habitam aquele espaço. “... a ignorância quanto a como proceder, como enfrentar uma situação que não produzimos nem controlamos, é uma importante causa de ansiedade e medo”. (Bauman, 2017, p. 1). O autor aponta que ocorre uma ignorância de como proceder na tentativa de controlar a situação.

Esses sujeitos do pós-segunda guerra, devido a esse medo e ansiedade, eram estigmatizados^{xii}, pois recebiam, conforme Peres (1997), denominações pejorativas como: neuróticos de guerra, psicopatas encubados, mau elemento, indesejáveis, entre outros. Além disso, Stein (2011) aponta que as denominações germânica ou imigrantes alemães também eram evitadas, especialmente pelos

periódicos, para não associar os imigrantes ao nazismo. Nesse sentido, se preferia denominações como imigrantes europeus, alienígenas, apátridas, suíços e camponeses.

Por fim, a matéria apresenta uma comparação do Estado do Paraná com Santa Catarina,

E se assim não fizermos, criar-seão em nosso Território como outrora em Santa Catarina, verdadeiro quistos raciais ... É preciso que as autoridades do ensino, - os Inspectores Estaduais ou delegados de Ensino visitem, aos menos uma vez por ano aquele núcleo de imigrantes, para se capacitarem do que por lá ocorre ... (Quisito..., 1953, p.1)

O trecho cobra das autoridades, dos Inspectores Estaduais e Delegados Educacionais, para visitarem no mínimo uma vez por ano a Colônia Entre Rios e tomarem providências com relação à contratação de professores e que o ensino seja realizado em língua nacional. A pesquisadora Peres (1997), respaldada nas matérias da Revista de Imigração e Colonização, destaca que a escola tinha como função um controle do imigrante, pois as autoridades acreditavam que ensinando em língua nacional seria mais fácil a assimilação destes sujeitos com a cultura brasileira.

Além disso, Peres (1997) também aponta que, junto com o ensino em língua portuguesa, os pensadores da época

acreditavam que os imigrantes deveriam aprender história, geografia e o espírito de associação. Com isso, os imigrantes se preparariam para a naturalização, vista como renúncia e conversão. Essa conversão, patrocinada pelo Governo Brasileiro, seria uma renúncia de todos os erros cometidos do passado estrangeiro.

As providências também são questionadas a partir da legislação na primeira matéria do Folha do Oeste aqui apresentada:

Esperamos pois, que desta feita, sejam tomadas energicas providencias para sanar uma falha ... na conformidade com o que estatue o art. 168 da Constituição da República onde se declara que ‘o ensino primário é obrigatorio e só será dado na lingua nacional’ (Pelo Ensino..., 1953, p. 6).

Essa hostilidade ao imigrante com receio de criação de grupos isolados, tratando-os com acusações, calúnias e depreciações aponta para uma desumanização dos migrantes:

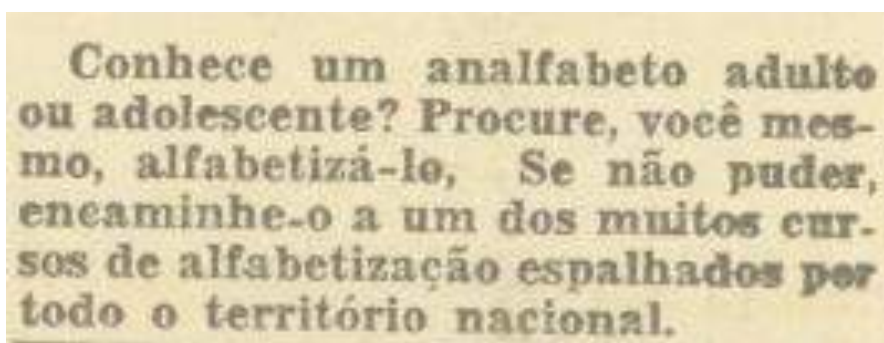
... A desumanização abre caminho à exclusão da categoria de seres humanos legítimos, portadores de direitos, e leva, com nefastas consequências, à passagem do tema da migração da esfera da ética para a

das ameaças à segurança, prevenção e punição do crime, criminalidade, defesa da ordem e, de modo geral, do estado de emergência comumente associado à ameaça de agressão e hostilidades... (Bauman, 2017, p. 84).

Com isso, a imigração se transforma num gigantesco confronto entre nacionais e internacionais, legalizado pelas políticas de migração, que afetam as muitas esferas da vida humana. O imigrante se torna um risco à segurança nacional, sendo passível de criminalização.

Pelas percepções apontadas pelas matérias, esse tipo de educação preconceituosa destinada aos sujeitos que habitam a zona rural é a Educação Rural, que mostra o sujeito do campo como atrasado^{xiii}. Neste contexto da Educação Rural que se criou na década de 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) desdobrando-se na Campanha de Educação de Adultos e nas Missões Rurais de Educação de Adultos que, como aponta Leite (2002), tinham como objetivo melhorar a vida dos sujeitos que habitavam a área rural, possivelmente também os imigrantes.

Imagem 3 – Campanha Nacional de Educação de Adultos (Folha do Oeste- 23/03/1958).



Fonte: CEDOC/G.

O movimento promovido pela CNER também pode ser visualizada no jornal Folha do Oeste com pequenos avisos entre matérias e reportagens durante a década de 1950 (Imagem 3). Além disso, “... a CNER ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais”. (Leite, 2002, p. 37). Essas campanhas em nada consideravam os sujeitos do campo, apontando estes como atrasados.

Os pesquisadores Caldart (2009) e Leite (2002) apresentam características da Educação do Campo e da Educação Rural. Percebe-se que a Educação Rural foi relevante para a década de 1950 para reduzir os índices de analfabetismo na zona rural, forma de controle social, ou mesmo, um mínimo de instrução. No entanto, esse tipo educacional não lembra a Educação do Campo, da classe trabalhadora que prioriza a participação de

todos os sujeitos do campo no seu processo de construção de conhecimento.

Considerações finais

Neste artigo se percebe que o processo migratório é complexo, dependendo especialmente de sua visualização. Neste caso específico, se visualizou a partir do seu local de chegada, a imigração. Além disso, utilizaram-se como fonte de pesquisa as matérias do jornal Folha do Oeste, do período compreendido entre 1946 e 1960, em que tiveram como imigrantes alguns sujeitos da Segunda Guerra Mundial.

Nesta esteira, aliou-se a questão da educação, respondendo ao objetivo proposto sobre como foi visualizado a imigração e a educação escolar no referido periódico. Como resultado, se observa que mesmo que o jornal tivesse algum tipo de preocupação com a imigração, essa era restrita, só com grupos numerosos, e quando se pensava a educação, era

destinada ao imigrante como um meio de controle social.

Na imigração como questão nacional, as matérias destacam que o imigrante necessitava de um ensino em língua nacional, ou seja, língua nativa, vernácula; o português. E se promovessem o ensino, as autoridades da época acreditavam que os imigrantes construiriam grupos isolados, como fizeram em Santa Catarina, uma alusão as Colônias de imigrantes neste Estado que depois se transformaram em Municípios na atualidade. Por isso, tão necessário esse ensino, como um problema nacional a ser recebido. Uma das matérias justifica isso com um artigo até então da Constituição Federal do período.

Outro fator relevante refere-se ao fato que um deputado, não exatamente paranaense, sentiu-se incomodado com a ausência de ensino no Estado do Paraná para os imigrantes em língua nacional e pronunciou tanto para a imprensa nacional como para o Governo Federal, cobrando a resolução desta questão. Essa cobrança surtiu efeito, sendo nomeado um novo professor para a localidade. Mesmo assim, das quatro casas escolares, duas ficaram com professores ensinando em língua estrangeira.

Por fim, igualmente merece destaque a modalidade de ensino Educação Rural

que em nada lembra a Educação do Campo promovida pelos movimentos sociais na atualidade. A Educação Rural apontada pelo jornal Folha do Oeste pautava num mínimo de instrução para os sujeitos habitantes da área rural, buscando reduzir os índices de analfabetismo e controlar a migração campo-cidade.

Referências

Barreiro, E. (2007). *Políticas Educacionais e escolas rurais no Paraná 1930-2005*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

Bauman, Z. (2017). *Estranhos a nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar.

Caldart, R. S. (2009). Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, 7(1), 35-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

Colonos para Guarapuava (1951, 10 de junho). *Folha do Oeste*, p. 4.

Desconhecem os Colonos de Guarapuava o nosso idioma (1953, 25 de outubro). *Folha do oeste*, p. 6.

Elfes, A. (1971). *Suábios no Paraná*. Curitiba: [s. n.].

Errata. (1953, 25 de outubro). *Folha do Oeste*. p. 6.

Gärtner, M. (2014). *Alguns elementos para a construção de uma História Ambiental do processo de "europeização" da paisagem do Distrito de Entre Rios, Guarapuava, Paraná*. (Dissertação de

Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Judt, T. (2008). *Pós Guerra: uma história da Europa desde 1945*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Leite, S. C. (2002) *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Luca, T. R. (2014). História dos, nos e por meio dos periódicos. In Pinsky, C. B. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto.

Maria, G. V. (2011). *Crônicas da alta sociedade: Discursos, representações e cotidiano nas colunas sociais do jornal Folha do Oeste* (Guarapuava, PR, 1959-1964). (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Nogueira, O. J. O (1991). Migrações internas: tentativas de buscar uma teoria. *Análise e Conjuntura*. 6(1), 38-47. Disponível em: <<http://www.repositorio.fjp.mg.gov.br/bitstream/123456789/75/1/Migra%C3%A7%C3%B5es%20Internas%20tentativas%20de%20se%20buscar%20uma%20teoria.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

Novas professoras nomeadas para Guarapuava. (1958, 17 de agosto) *Folha do Oeste*. p. 7.

Organização Internacional para as Migrações–OIM (2009). *Direito internacional da migração: Glossário sobre migração*. Genebra: OIM. Disponível em:< http://www.acidi.gov.pt/_cf/102363> Acesso em: 17 fev. 2014.

Pelo Ensino na Colonia Entre Rios (1953, 22 de novembro) *Folha do Oeste*. p. 1.

Peres, E. P. (1997). “Proverbial Hospitalidade”? A Revista de Imigração e Colonização e o discurso oficial sobre o imigrante (1945-1955). *Acervo*, 10(2), 55-

70. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/254/254>> . Acesso em: 11 jan. 2017.

Quisito Social. (1953, 25 de outubro). *Folha do Oeste*. p.1.

Rabaça, C. A., & Barbosa, G. G. (2014). *Dicionário essencial de comunicação*. São Paulo: Lexikon.

Refluxo solidário na EU. (2016, 23 de dezembro). *El País*. [Online]. Editorial. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/22/opinion/1482434415_511282.html>. Acesso em 28 dez. 2016.

Santos, R. (2015). *Discursos sobre imigração no jornal Folha do Oeste – Guarapuava, Paraná (1946-1960)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Centro Oeste. Disponível em:<http://www2.unicentro.br/ppgh/files/2015/07/Disserta_o_de_Rodrigo_dos_Santos_562a8c0985c01.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

Santos, R. (2016). A imigração dos Suábios do Danúbio e as discussões pelas terras de Entre Rios, Guarapuava, Paraná. *Revista Sociais e Humanas*, 29(1), 08-18. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociais/humanas/article/view/17645>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

Santos, R., & Volupca, T. (2015). O diálogo entre Educação Rural e Migração em Guarapuava (1920-1950). In Mello, A (Org.). *Educação e sociedade em Guarapuava: cenários de pesquisa* (pp. 159-170). Curitiba, PR: CRV.

Santos, R., & Volupca, T. (2014) Educação rural e migração: a tentativa do diálogo. *Luminária*, 16(2). Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/>

[luminaria/article/view/336/280](#)>. Acesso em: 28 dez. 2016.

Santos, R. B. (1997). *Migração no Brasil*. São Paulo: Scipione.

Santos, R., Almeida, M. L., & Schörner, A. (2015). Os alienígenas do pós-guerra: percepções sobre os displaced persons entre 1945 e 1960. In *Anais do V Colóquio Nacional Cultura e Poder* (pp. 268-280). Campo Mourão, PR. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/culturaepoder/wp-content/uploads/2015/09/Anais-VColoquio.pdf>>. Acesso em 11 fev. 2017.

Shephard, B. (2012). *A longa estrada para casa: restabelecendo o cotidiano na Europa devastada pela guerra*. São Paulo: Paz e Terra.

Silva, W. P. (2010). *De Lustosa a João do Planalto: a Arte Política na Cidade de Guarapuava (1930- 1970)*. Guarapuava: UNICENTRO.

Stein, M. N. (2011). *O oitavo dia: produção de Sentidos Identitários na Colônia Entre Rios - PR (segunda metade do século XX)*. Guarapuava: UNICENTRO.

materia de 17 de Agosto de 1958 (Novas Professoras..., 1958, p. 7).

ⁱ O refugiado, ao entrar em uma nova Pátria, perde sua condição de refúgio, sendo reconhecido como cidadão do país. Apesar disso, não perde o estigma de imigrante (Santos, 2015).

ⁱⁱ Sobre Educação e (I) migração publicou-se: Santos e Volupca (2014; 2015).

ⁱⁱⁱ Também denominados por Shephard (2012) de Campo de Refugiados. Optou-se pela primeira expressão, pois nesses campos encontravam deslocados, refugiados, colaboracionistas, apátridas (sujeitos sem Pátria).

^{iv} A instituição era a Caritas Suíça para Auxílio Suíço para a Europa e a comissão foi composta por dois padres e um engenheiro (Gärtner, 2014, p. 37).

^v As discussões sobre as Terras de Entre Rios foram problematizadas em Santos (2016).

^{vi} Entende-se como matéria qualquer escrito jornalístico e reportagem como um escrito mais elaborado que necessita da ida do repórter a campo, além de todas as técnicas jornalísticas como a apuração e confrontação de dados (Rabaça & Barbosa, 2014).

^{vii} Optou-se pela grafia original das fontes em suas citações.

^{viii} Diferente da proposta da matéria de 1953, foi nomeado para a Colônia Entre Rios um professor e não uma professora, como consta na

^{ix} Maiores informações sobre o Colégio podem ser acessadas em: <<http://www.colegioimperatriz.net.br/>>.

^x Uma errata publicada na mesma edição aponta que a matéria deveria ser intitulada Quisto Racial. (Errata, 1953, p. 6).

^{xi} O discurso do Deputado foi republicado do “O Dia” nesta mesma edição (Desconhecem..., 1953, p. 6).

^{xii} Entende-se como estigma a crença que uma característica de uma pessoa ou grupo que se torna seus portadores por essência é diferente dos demais (Bauman, 2017, p. 44).

^{xiii} É relevante frisar que como afirma Caldart (2009, p. 40) “Educação do campo não é Educação rural”, apesar de ambas serem destinadas aos sujeitos que habitam a zona rural. A Educação do Campo é datada da década de 1990.

Recebido em: 13/02/2017
Aprovado em: 25/02/2017
Publicado em: 19/04/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Santos, R. (2017). “Aprender a nossa língua vernácula”: A imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 275-293. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p275>

ABNT:

SANTOS, R. “Aprender a nossa língua vernácula”: A imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 275-293, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p275>

Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia - MS

Adenilso dos Santos Assunção¹, Mara Lúcia Falconi da Hora Bernardelli²

¹Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS. Unidade Campo Grande. Curso de Licenciatura em Geografia. Avenida Dom Antonio Barbosa (MS-080), 4.155, Conjunto José Abrão. Campo Grande - MS. Brasil. adeassuncao@gmail.com. ²Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS

RESUMO. Este artigo é resultado de pesquisa realizada no Curso de Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Essa investigação está centrada na experiência Pedagógica da Escola Família Agrícola do município de Sidrolândia, Estado de Mato Grosso do Sul, representando a luta da população campesina no Estado, particularmente os assentados, atores que há décadas lutam por educação como política pública com um fazer pedagógico que não trabalhe com a negação da cultura entendida como rural, que respeite sua forma e estilo de vida, tendo em vista que a educação oferecida a eles quase sempre se apresenta de forma idêntica à oferecida em áreas urbanas. No desenvolvimento, a pesquisa apresenta enfoque qualitativo, tendo como principal aporte a dialogicidade defendida pela prática pedagógica das escolas de alternância. Como procedimento metodológico optou-se pelo levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas e visita *in loco*. Debateu-se pelas vias da Educação Popular quais possibilidades os movimentos sociais poderiam desenvolver uma educação diferenciada, a partir ou não do aparato do Estado, produzindo conhecimento científico e importante intervenção efetiva na sua realidade e na prática pedagógica que melhor responde aos seus anseios, acontecendo uma educação no e para o campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Popular, Escola Família Agrícola, Alternância.

Popular education and rural education: perspectives for inclusive education – the School Família Agrícola in Sidrolândia - MS

ABSTRACT. This article is results of research carried out in the Geography Course of the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS. This research is centered in the Pedagogical experience of the Agricultural Family School of the municipality of Sidrolândia, Mato Grosso do Sul State, representing the class struggle of the peasant population in the state, particularly the rural settlers, actors who for decades have been fighting for an education as a public policy with a pedagogical make that does not work with the denial of the culture understood the rural, that respects its life style, considering that the education offered to them almost always presents itself in the same way as offered in urban areas. In the development, the research presents a qualitative approach, having as main contribution the dialogicity defended by the pedagogic practice of the alternating schools. As a methodological procedure, the bibliographical survey, documentary analysis, interviews and an on-site visit were chosen. It was discussed through the views of Popular Education what possibilities social movements could develop a differentiated education, whether or not the State apparatus, producing scientific knowledge and important effective intervention in their reality and pedagogical practice that best respond to their desires, happening an education in and for the countryside.

Keywords: Rural Education, Popular Education, School Família Agrícola, Alternation.

Educación popular y educación del/en el campo: perspectiva para una educación inclusiva – la Escuela Família Agrícola en Sidrolândia - MS

RESUMEN. Este artículo es resultado de la investigación realizada en el Curso de Geografía de la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UESM. Este estudio está centrado en la experiencia pedagógica de la Escuela Família Agrícola del municipio e Sidrolândia, estado de Mato Grosso do Sul, representando la lucha de la población campesina en el estado, particularmente los asentados, actores que hace décadas luchan por la educación como política pública y como una actividad pedagógica que no trabaje con la negación de la cultura entendidas como rural, que respeta su forma y estilo de vida, llevando en consideración que la educación ofrecida a ellos, casi siempre se presenta de forma idéntica a la ofrecida en las áreas urbanas. En el desenvolvimiento, la investigación presenta un enfoque cualitativo, y tiene como principal aporte la perspectiva dialógica, defendida por la práctica pedagógica de las escuelas de la alternancia. Como procedimiento metodológico se optó por el levantamiento bibliográfico, análisis documental, entrevistas e visita in loco. Se debate por las vías de la Educación Popular que posibilidades los movimientos sociales podrían desarrollar para una construir una educación diferenciada, a partir o no del aparato del Estado, produciendo conocimiento científico que les posibilite una intervención afectiva en su realidad, además de elaborar una práctica pedagógica que mejor responde a sus deseos, aconteciendo una educación él y no para el campo.

Palabras clave: Educación del Campo, Educación Popular, Escuela Família Agrícola, Alternancia.

Introdução

Nos processos sociais recentes que ocorrem no meio rural brasileiro, destaca-se, nas últimas décadas, a intensificação da implantação de assentamentos voltados à reforma agrária no Brasil, decorrentes das lutas travadas pelos movimentos sociais. É claro que não na proporção desejada por estes movimentos, nem se apresenta na dimensão adequada para atender todo o contingente de brasileiros que ainda se encontra nessa luta e esperam há anos por um pedaço de terra, na fila simbólica de beira de estradas, pelo seu tempo para fazer parte da reforma agrária. Ainda assim, é inegável a existência de uma política.

Ao mesmo tempo em que o processo que fizera “a fila andar” para os agora assentados produz outro movimento nos territórios da reforma agrária: o de luta por direitos até então deles suprimidos, ou seja, luta por educação, pela saúde, pela moradia, pela segurança alimentar, direito inclusive de serem cidadãos brasileiros factíveis de direitos.

Entre os debates mais profícuos que tem acontecido sobre a reforma agrária brasileira, além da luta pela sua ampliação, está à discussão, organização e prática de uma educação do e para o campo. Educação essa que deve ser liberta das amarras do capital, sem a imposição de um

viés autoritário, como tem acontecido na educação produzida pelo Estado, salvo raras exceções.

Nesse sentido, a proposta defendida, e em muitos locais colocada em prática pelos movimentos sociais do campo, possibilita que aconteça uma educação junto à classe trabalhadora, a partir da prática da educação popular, vinculada aos seus interesses e desvinculada ideologicamente dos mecanismos utilizados pelas classes dominantes, como uma das formas de garantir sua hegemonia.

Para aprofundar essa discussão, o presente trabalho foi dividido em quatro partes. Inicialmente, refletimos sobre o processo de evolução da luta por uma educação do/no campo, as garantias legais para sua existência, em que defendemos uma educação autônoma organizada e profundamente vinculada aos movimentos sociais camponeses.

Na segunda parte, discutimos a experiência das Escolas Família Agrícola, amparados na educação popular, enfatizando sua origem, seu fazer pedagógico e sua forma de fazer educação a partir da alternância. Ainda que estejam apoiados no currículo de base comum da educação brasileira, incorporam atividades que incentivam a convivência dos educandos, o desenvolvimento de tarefas, a reflexão e o desenvolvimento do meio em

que se encontram, centrado na valorização do campo como instrumento capaz de reproduzir vida com qualidade e dignidade, sempre com o intuito da emancipação política, social, cultural do homem e da mulher camponesa.

No terceiro momento, enfatizamos a realidade do campo brasileiro, pesquisamos o processo de formação dos assentamentos em Sidrolândia, Estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de compreendermos sua composição, a realidade vivida pelos assentados, sua relação com o poder político local e as condições em que acontece a educação, as políticas públicas e os projetos, em um município historicamente administrado por latifundiários.

Concluimos nossa pesquisa apresentando como referência em Educação Popular a experiência da Escola Família Agrícola de Sidrolândia no Mato Grosso do Sul, onde, com a pedagogia da alternância, é desenvolvido trabalho educativo exclusivamente aos filhos de assentados do município, apresentando resultados satisfatórios, reconhecidos e premiados no âmbito do Brasil.

Por uma Educação Popular no Brasil

Até os anos 30 do século passado, o Brasil era um país agrário com sua economia dependente da agro-exportação,

sendo seus governos, em todos os âmbitos (federal, estadual e municipal) dominados pelas oligarquias rurais.

Nesse contexto, podemos afirmar que o campesinato brasileiro, historicamente, é refém do desenvolvimento do capitalismo no campo, marcado desde o início da ocupação colonial portuguesa pela concentração da terra e capital em mãos de poucos e pela exploração do trabalhador no desenvolvimento da monocultura em vastas áreas de terra, que tinha e tem até hoje, o objetivo de abastecer com produtos primários principalmente o mercado externo, mais especificamente, portanto, voltado à produção de *commodities*ⁱ (Oliveira, 2007).

Com o surgimento das indústrias, ainda no século XIX, e o seu crescimento exponencial, a partir da década de 1930, esse modelo econômico foi sendo substituído gradativamente, do ponto de vista da ocupação da mão de obra trabalhadora, pois trabalhar no campo significava a exploração do homem, viver em condições precárias e também não ter os mesmos direitos dos trabalhadores urbanos, implantados a partir do governo de Getúlio Vargas.

Especialmente após a década de 1960, com a criação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei n. 4.214, março de

1963) e do Estatuto da Terra (Lei 4.504, novembro de 1964), já no período da Ditadura Militar e sob uma política de modernização da agricultura, intensificou-se a migração campo-cidade e, paulatinamente, o Brasil foi deixando de ser um país majoritariamente rural.

A substituição do modelo agrário exportador pelo modelo urbano industrial caracterizou-se por inúmeras contradições, provocando o crescimento das cidades e, como consequência da industrialização, possibilitou a organização e o fortalecimento da classe trabalhadora, com a conquista de alguns direitos como a carteira de trabalho, instituída pelo decreto nº 21.175, de 21 de março de 1932; a previdência social, criada com o Decreto nº 7.526, de 7 de maio de 1945, que dispôs sobre a criação do Instituto de Serviços Sociais do Brasil; o décimo terceiro salário criado pela Lei nº 4.090, de 13 de julho de 1962; entre outros.

Os interesses antagônicos existentes no interior da própria classe dominante, entre a burguesia agrária e a industrial, possibilitou que a classe trabalhadora urbana fizesse alianças com a burguesia industrial, tornando viáveis avanços nas conquistas de direitos desses trabalhadores urbanos.

Esses novos direitos concedidos pela classe dominante encobriam, na verdade,

outras intenções, pois eram medidas destinadas a propiciar um “novo modo de acumulação”, que Oliveira (2003) assim entende:

... O decisivo é que as leis trabalhistas fazem parte de um conjunto de medidas destinadas a instaurar um novo modo de acumulação. Para tanto, a população em geral, e especificamente a população que afluía às cidades, necessitava ser transformada em “exército de reserva”. Essa conversão de enormes contingentes populacionais em “exército de reserva”, adequado à reprodução do capital, era pertinente e necessária do ponto de vista do modo de acumulação que se iniciava ou que se buscava reforçar, por duas razões principais: de um lado, propiciava o horizonte médio para o cálculo econômico empresarial, liberto do pesadelo de um mercado de concorrência perfeita, no qual ele devesse competir pelo uso dos fatores; de outro lado, a legislação trabalhista igualava reduzindo – antes que incrementando – o preço da força de trabalho. (p. 38).

O período entre 1930 a 1960 foi marcado por profundas transformações no país, pois surgem os sindicatos e o Partido Comunista foi criado. Intensificaram-se as greves, surgiram as Ligas Camponesas, disseminaram-se os debates culturais e políticos, o movimento por uma educação nova, o movimento pela alfabetização de adultos, campanhas pela democratização da educação, a conquista pelo direito à educação a todas as reformas de base da educação, o movimento de cultura popular,

entre outras lutas pela mudança social, cultural, política e estrutural da sociedade brasileira.

Destacaram-se nesse período pensadores como Anízio Teixeira, pioneiro na implantação das escolas públicas; Paulo Freire, educador brasileiro reconhecido internacionalmente pelo seu trabalho com a alfabetização de adultos e pela forma como defendia uma educação politizada; Darci Ribeiro, pela defesa da escola pública e pela fundação da Universidade de Brasília. Todos esses educadores, entre outros, apresentaram notáveis contribuições para o pensamento de políticas públicas para a educação brasileiraⁱⁱ.

Nesse contexto, surge um movimento bastante rico para a educação brasileira: a Educação Popular, intimamente ligada à cultura popular, base do projeto de educação da década de 50, com ênfase na autonomia, na emancipação e na justiça social. Para Gadotti (2014), a Educação Popular era à base do novo projeto de nação.

O principal aspecto da Educação Popular se manifesta no compromisso com a população a quem se destina, ao lado das lutas e de ações que favoreçam o acontecimento de políticas que permitam a emancipação das camadas dominadas. Para Wanderley (1991) seria:

... aquela educação que é produzida pelas classes populares ou para ela em função de seus interesses de classe, vinculada aos movimentos populares de forma direta, mas também a organiza pelo estado, incluindo a que ocorre através do Sistema de Educação Formal a adultos e a população em idade escolar. (p. 36).

Nessa perspectiva, a educação pode ser um instrumento para as classes trabalhadoras reelaborarem e executarem uma concepção de mundo vinculada aos seus interesses. Ou seja, uma educação desvinculada ideologicamente dos mecanismos utilizados pelas classes dominantes como uma das formas de garantir sua hegemonia. Nessa ótica, reconhece-se a existência da Educação Popular, em disputa com a classe dominante, ocorrendo, inclusive, dentro dos espaços da educação formal estatal.

Brandão e Bezerra (1987) acreditam que, se aproveitando das escolas públicas, é possível produzir uma Educação Popular formal, oportunizando a transformação social. Ressaltam, inclusive, que os recursos financeiros deste Estado dominador também são garantidos por impostos recolhidos das classes trabalhadoras.

Concordamos com as ideias desses autores, até porque concebemos que a educação formal universal e gratuita é conquista das classes trabalhadoras e a escola oferece aos alunos não somente a

ideologia dominante, mas também, os instrumentos úteis à sua sobrevivência e emancipação. Assim, o alcance de mais e melhor educação formal possibilitará à classe trabalhadora a elevação do valor de sua força de trabalho e melhores condições de vida.

Nessa concepção, a pressão popular é imprescindível e decisiva na mudança do caráter e da ideologia dessa escola, fortalecendo a luta para a obtenção de recursos, entre os quais aqueles destinados a projetos voltados às classes populares.

Outra forma de percepção da melhoria do ensino seria por meio das lutas desenvolvidas pela classe, que estariam vinculadas diretamente a possibilidades de mudanças políticas e estruturais de suas vidas. Destaca-se aí a importância do Estado na universalização do ensino público elementar, pela extensão que este alcança sobre a escolarização obrigatória e gratuita. Os movimentos populares, desse modo, são fundamentais no financiamento de organizações populares, de atividades educacionais autônomas, no controle da forma e do conteúdo dessa educação, pressionando o Estado.

Sendo assim, torna-se fundamental que as forças populares intervenham na conversão do trabalho pedagógico do educador em favor do trabalho político das classes oprimidas. O ato de ensinar e

aprender estariam, portanto, diretamente vinculados aos movimentos populares, à sua cultura e identidade, criando-se, assim, um espaço de práticas políticas populares pela educação. A educação, então, se transformaria em mais um instrumento de formação, informação e resistência contra a dominação do capital sobre o trabalho. A educação passaria a interagir, agir e formar atores dessas classes, capazes de interferir no processo de dominação do capital.

Freire (2011) em seu livro “Pedagogia da Autonomia” pressupõe que a educação não é – e tão pouco será – neutra; ela sempre trabalhará a serviço de uma ideologia. Educação e a ideologia caminham juntas na construção de crenças, valores e representações simbólicas no interior dos processos educativos. Afirma que “a qualidade de ser política é inerente a sua natureza. É impossível a neutralidade na educação ... A educação não vira política por causa deste ou daquele educador. Ela é política”. (p. 43).

A questão do trabalho pedagógico se relaciona diretamente com o currículo e ambos estão presentes desde início do debate da Educação do Campo, pois quando os movimentos sociais lutam por uma educação diferenciada, eles percebem que a educação oferecida a partir do aparato do Estado está submetida às vontades e ao controle das elites.

Outra questão importante que está diretamente relacionada à Educação Popular é o currículo e se fundamenta aí o início do debate da Educação do Campo pelos movimentos sociais.

O currículo tem um papel fundamental na definição da escola que queremos para o atendimento às classes trabalhadoras. Moreira e Silva (2005) afirmam que o currículo não se refere somente à dimensão técnica, a partir dos métodos empregados, mas que também é guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Sendo assim, é considerado um artefato social e cultural, levando em conta as determinações sociais da história e a contextualização para a população a que se destina.

A disputa pelo controle do currículo, proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), nas escolas que atendem aos assentamentos, acontece justamente por perceberem que a classe dominante se utiliza do currículo nas escolas para transmitir suas ideias e representações sobre o mundo, garantindo, assim, a reprodução e perpetuação da estrutura social existente, como instrumento ideológico.

A questão do poder que permeia o currículo não é só uma questão educacional, visto que está intrinsecamente vinculado à

dimensão ideológica e política. Silva (1996) defende que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (p. 26).

Portanto, o currículo não deve ser analisado de forma neutra e inocente, já que seu papel constitutivo do conhecimento organizado na forma curricular não pode estar preocupado apenas com a organização do conhecimento escolar. O currículo deve ser sempre questionado por uma perspectiva crítica, pois tem conteúdo político.

Nos dias atuais, a questão do currículo encontra-se sob um forte debate impulsionado pela denominada “Escola sem Partido”, forma dissimulada e tentativa das elites de transformar professores e escolas em ambiente sem pensamento crítico e sem a possibilidade de discutir uma educação libertadora, desvinculada das ideias e representações de mundo que interessam às classes dominantesⁱⁱⁱ.

A luta contemporânea pela Educação do Campo, desenvolvida pelos movimentos populares desde a década de 1980, tem início propriamente pelo debate da escola

que temos e da escola que queremos. É ponto de partida da luta pelo direito à educação aos povos do campo, algumas vezes situados em acampamentos e assentamentos nos mais longínquos grotões, a exemplo dos povos ribeirinhos, dos quilombolas e das áreas indígenas.

Embora sejam os movimentos sociais rurais que ergam a bandeira pela educação do campo, a população rural vai além dos assentados da reforma agrária, ela é composta por trabalhadores remanescentes de quilombolas, pequenos proprietários advindos do processo migratório ao longo dos séculos XIX e XX e outros tantos agricultores que habitam várias regiões brasileiras há décadas e até centenas de anos e não têm relação com os movimentos sociais (Bezerra Neto, 2010, p. 152).

Entretanto, a bandeira da Educação do Campo nasce com a retomada da luta pela terra no Brasil, no final do governo militar, entre os anos de 1979 e 1984, com ocupações e acampamentos, além da luta aprofundada com o nascimento institucional do MST em 1984 (Fernandes, 1998). Movimento esse que sempre se preocupou com a educação de seus filhos, desde os acampamentos até os assentamentos. O fato de empunharem essa bandeira e lutarem por outra forma de educação advém de enxergarem a necessidade das crianças serem escolarizadas e pela compreensão de que a educação é direito de todos, mas que deve

ser libertadora, ou seja, possibilitar uma visão de mundo que permita a autonomia.

Caldart (1997) defende que a própria luta pela terra acaba gerando um nível de consciência das necessidades sociais, que rapidamente faz surgir novas demandas, entre elas, a necessidade de professores identificados com a realidade e a luta do movimento.

Para Bezerra e Bezerra Neto (2007), o MST tem lutado por uma melhor equalização na distribuição da renda brasileira por meio da reforma agrária, como também tem visto a educação como condição essencial para o acesso à igualdade política e o direito à cidadania, considerando necessária uma profunda reforma, tanto no aparelho do Estado, quanto nos mecanismos de acesso à sua estrutura e bens ofertados. Dessa maneira, o MST não reivindica qualquer educação, mas uma educação inclinada para o homem do campo, que lhe permita compreender as causas de suas dificuldades e os mecanismos de dominação usados pelas classes dominantes.

A Educação do Campo vem se constituindo ao longo do tempo com conquistas que se iniciaram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, Lei nº 9.394, a LDB ou Lei Darcy Ribeiro, que no Título V, Capítulo II, art.

28, permite adequações da escola à vida do campo:

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

Entretanto, essa flexibilização não se concretiza na realidade apenas em mudanças circunstanciais no ensino que acontece no campo, mantendo-se as escolas funcionando com as mesmas características das escolas urbanas, com conteúdos voltados a temas urbanos e, principalmente, com os referenciais curriculares voltados aos interesses das classes sociais hegemônicas, ou seja, para a manutenção do *status quo* e em desfavor da cultura camponesa.

Foram essas características e a perspectiva de superação desse quadro imposto aos estudantes do campo, considerando as condições adversas a que são submetidos os filhos de pequenos produtores rurais para terem acesso à educação, que levaram alguns movimentos sociais a debaterem nacionalmente tal questão. Dessa forma, diversas entidades

como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em conjunto com outros organismos, inclusive internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas – UNESCO, além da Universidade de Brasília – UNB, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, promoveram a 1ª Conferência Nacional – Por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu no Centro de Treinamento Educacional – CIT, na cidade de Luziânia - GO de 27 a 31 de julho de 1998, conforme Gonzales, Arroyo e Fernandes (1999).

Os debates ocorridos na primeira conferência produziram a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação em 04/12/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC, homologadas pelo Ministério da Educação em 12/12/2002. Constituiu-se, dessa forma, como fundamento legal para a prática nas escolas do campo de uma educação diferenciada nas áreas rurais brasileiras.

A Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação está envolta de simbologia importante para os povos do campo, principalmente pelo seu papel legal, que visa oportunizar a essa população condições de fato e direito de lutarem para

que aconteça nas escolas do campo uma educação condizente com a sua realidade e, o mais importante, define que a educação deve ser *do e para* o campo.

O artigo primeiro da Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. No artigo segundo afirma que a Resolução é um conjunto de princípios e de procedimentos para que aconteça a adequação dos projetos das escolas do campo à realidade do campo. No artigo quinto é definido que as propostas pedagógicas das escolas do campo devem respeitar as diversidades e diferenças existentes, nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002).

Constitui-se, ainda, como um avanço na Resolução a liberdade para que as propostas pedagógicas de cada escola se organizem e se desenvolvam além dos ambientes escolares, orientando para que o calendário escolar aconteça respeitando as necessidades de cada comunidade e as condições climáticas de cada região.

O principal entrave para que a Resolução não seja colocada em prática nas escolas do campo está relacionado à forma como ficou determinado no artigo sexto da deliberação, repassando ao poder público municipal e estadual a responsabilidade em executar a política de Educação do Campo,

sem, no entanto, estipular prazo limite para sua completa implementação.

No entanto, pode-se afirmar que a Resolução nº 1 (2002) do Conselho Nacional de Educação, órgão deliberativo das políticas públicas em educação no Brasil, é na atualidade, o principal instrumento dos movimentos camponeses para buscarem um currículo diferenciado para o campo, como uma gestão democrática, a autonomia escolar e o fortalecimento dos conselhos escolares, bem como os projetos institucionais que abarquem as demandas dos movimentos sociais do campo.

A Construção das EFAS e sua Importância na Luta pela Educação no Campo

Com o marco legal para Educação do Campo deliberado, ficam evidentes as diferenças entre a educação rural até então existente e a que se propõe. Para Camacho (2011) tratava-se de uma educação domesticadora, neoliberal e urbanizada, comprometida com a reprodução do processo de manutenção da ordem estabelecida, de desterritorialização do campesinato e de subordinação ao capital.

A realidade atual das escolas do campo nos permite afirmar que a educação ainda é vinculada aos interesses hegemônicos, pois a cultura dominante é disseminada no meio rural como forma de

estabelecer e exaltar a cultura urbana, com o objetivo de superar a cultura camponesa, que é desvalorizada e colocada como sendo “atrasada”.

Para Leite (2002), a educação rural sempre procurou suprimir a cultura dessa população, tanto que os jovens que conseguem frequentar a escola acabam saindo da área rural, com o agravante de que a maioria não tem o desejo de retornar.

É com essa percepção que os movimentos começam a pensar e executar alternativas de organização e funcionamento de escolas no campo, com o objetivo de fortalecer o movimento e a luta camponesa, propondo uma educação humana e emancipatória, articulada com a vida, o trabalho, a cultura, os saberes e as práticas sociais existentes de forma secular no campo brasileiro. Uma educação preocupada com a formação integral do aluno, valorizando o campo, seus atores e considerando os saberes historicamente construídos.

Fernandes (2002) defende que devemos pensar o mundo a partir do lugar em que vivemos, pois dessa forma, construímos nossas identidades, fortalecemos e formamos nossa cultura. Preservar a cultura estaria diretamente relacionado à defesa desse território imaterial, estabelecendo bandeiras dentro

do território material, onde acontece a produção e reprodução da vida.

Para Caldart (2002), a Educação do Campo é:

... a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e à uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais ... não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (p. 8).

O movimento por uma educação diferenciada se acentua principalmente, porque os atores do campo percebem que – mesmo com a promulgação da LDB e as deliberações do CNE – o poder público não se empenhava em implantar as alterações que se adequavam à realidade e às necessidades camponesas.

O surgimento das Escolas Famílias Agrícolas – EFAS – iniciou-se no Brasil em 1968, sendo posteriormente apropriado pelos movimentos sociais do campo. Segundo Almeida Pinto e Germani (2013), é um modelo originário da França (1935), como proposta de pensar uma educação significativa para os jovens do campo, em que ocorre o revezamento entre os tempos de aprendizagem escolar e de trabalho produtivo, sendo denominada de Pedagogia da Alternância.

Segundo Queiroz (2004, p. 16-17), na década de 1930, os camponeses franceses passavam pelos mesmos problemas que os camponeses brasileiros em tempos atuais, viviam à margem de políticas públicas, com destaque para a educação, cujo Estado Francês também apresentava aos camponeses um modelo urbano de educação. Ainda que a realidade da época fora o estopim para que os movimentos do campo criassem uma proposta “... que atendesse a realidade e cultura idiossincráticas do grupo camponês, que valorizasse o meio rural, que diminuísse a taxa de evasão escolar e de migração para os centros urbanos e que promovesse o desenvolvimento da agricultura familiar e das comunidades”.

A experiência francesa naquele período já era alicerçada na pedagogia da alternância, que Ribeiro (2010, p. 292) explica: “pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis. Esse método, em que se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo”.

Para Pessotti (1978, p. 128), a experiência das Escolas Família Agrícola chega ao Brasil,

... por meio de ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as então Escolas Famílias Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Olivânia, esta última no

município de Anchieta. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico.

O *Website* da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais (AMEFA)^{iv} conceitua como princípios da educação das escolas quatro elementos:

... o desenvolvimento do meio; a formação integral; a Pedagogia da Alternância; e o Associativismo Local. Essa proposta é centrada no associativismo local, em que agricultores e agricultoras, pais e mães de estudantes e outros membros da comunidade se unem para formar uma associação que será a responsável pela implementação e administração da EFA.

O diagnóstico torna-se um diferencial nessa forma de fazer escola no campo, pois não só aproxima a comunidade da escola, como permite que o material didático seja utilizado em favor dos interesses da comunidade em que a escola existe e dentro da realidade do aluno.

Sobre a alternância, significa que o aluno, dentro da realidade levantada, oportuniza uma escola em que existirá um “tempo escola” e um “tempo comunidade”, e dentro do diagnóstico levantado, os alunos realizarão aprendizagens em saberes que enriqueçam o conhecimento científico que interessa à sua comunidade,

sendo posteriormente repassados para a comunidade nas atividades programadas no tempo comunidade.

O modelo de alternância das EFAs para Ribeiro (2010),

... articulam o trabalho produtivo com a educação escolar; avançam em relação aos estágios curriculares feitos em parceria entre escolas e empresas; fortalecem a identidade pessoal e comunitária dos agricultores e estimulam a participação política dos jovens. Colocam a mudança social nas relações pessoais, democracia na participação política e a cidadania na *autonomia* do agricultor que vive do seu trabalho. O projeto pedagógico e social das CFRs e das EFAs será centrado na pessoa humana, em sua *liberdade* de escolha e de busca da *autonomia* através do trabalho. (p. 381).

A aprendizagem nas EFAs apresenta, como toda educação, finalidades. Dessas finalidades destacamos a formação integral do aluno, que acontece com o acompanhamento do professor/tutor nas disciplinas comuns do currículo, com o aproveitamento de atividades que incentivam a convivência, o desenvolvimento de tarefas, a reflexão e o desenvolvimento do meio, centrado na valorização do campo como instrumento capaz de reproduzir vida com qualidade e dignidade, sempre com o intuito da emancipação política, social, cultural do homem e da mulher camponesa. É o que

defende a organização UNEFAB no seu *Website*.

A União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil – UNEFAB foi criada em 1982, por meio de um processo de discussão e estudo realizado pelas EFAs – Escolas Famílias Agrícolas – como instituição de representação e assessoria pedagógica e administrativa, objetivando promover o intercâmbio e divulgação dos trabalhos, acompanhando o processo de formação dos monitores (professores das EFAs) e de seus dirigentes, com o intuito de também estabelecer parcerias e outras formas de cooperação técnico-financeira.

A UNEFAB explica que, a partir da década de 70, ocorreu rápida expansão desse modelo para outros 22 estados brasileiros e que, atualmente, existem 145 EFAs em funcionamento e outras dezenas em implantação, beneficiando cerca de 13.000 alunos e 70.000 agricultores, nas quais trabalham diretamente 850 monitores. Essas escolas já formaram mais de 50.000 jovens, dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças.

A experiência das EFAs demonstra que os movimentos sociais têm conseguido derrubar barreiras, mesmo quando os gestores nas esferas municipais e estaduais

não contribuem com uma política de educação, pela forma de organização que empreendem. Batista (2012) explica:

Assim, os movimentos sociais com a resistência e persistência que lhes são peculiares têm, a partir da mobilização popular, da articulação dos setores populares organizados da sociedade reivindicar, afirmar, sistematizar e exigir que o estado programe projetos educacionais identificados com as ideias e concepções por eles produzidas. Eles estão derrubando as cercas das cidades universitárias, as cercas dos conhecimentos, conquistando cidadania e fazendo uma educação identificada com os anseios das classes populares, com o perfil por eles delineado. Uma educação Popular com os pés fincados na terra, com a cara dos sujeitos da terra. (p. 16).

O crescente número de assentamentos implantados no Brasil nas últimas décadas demonstra a necessidade dos movimentos populares se articularem e se organizarem para produzir uma educação que ressignifique, sobretudo, o ideal do campesinato, sua importância para o homem e mulher da cidade, que contribua com a permanência dos camponeses em áreas rurais.

Breve apanhado da formação dos Assentamentos Rurais em Sidrolândia - MS

Os contornos do agrário no Município de Sidrolândia apresentam as mesmas características da formação agrária

do território brasileiro, marcado pela concentração de terra em mãos de poucos, pela monocultura e bovinocultura, destacando-se o fato de que desde o fim da Guerra do Paraguai (1864 – 1870), o governo brasileiro distribuiu terras para fazendeiros da Região Sudeste e também a empresas estrangeiras, para promover a ocupação desse espaço geográfico, ainda em disputa com o Paraguai.

Essa dominação da terra também contou com a contribuição e o uso da força de grupos armados, para o qual os coronéis possuíam bandos que garantiam o domínio das terras e expropriação de outras, com a expulsão do campo, inclusive de pequenos agricultores que viviam em parcelas que eram anexadas às grandes fazendas. Esse período ficou caracterizado como aquele que imperava na região: a “Lei do 44”, em menção ao revólver 44, principal instrumento utilizado pelo banditismo que se alastrava por todas as regiões do antigo sul do Mato Grosso, conforme afirmado por Corrêa (2009).

A presença de terras férteis, como na região do Vale do Vacaria, formada da decomposição de rochas basálticas ricas em nutrientes como o ferro, incentivou a chegada de uma categoria de colonos, nos anos 30 do século XIX, composta de imigrantes paulistas e mineiros. Foi nesse

período que chegou à região, Sidrônio Antunes de Almeida.

Sidrônio foi quem ofereceu partes de sua propriedade para formar uma vila no entorno da estação ferroviária, onde posteriormente se formou o núcleo urbano da cidade de Sidrolândia, que levou conseqüentemente esse nome como forma de homenagem àquele que é considerado um dos fundadores do município.

A ocupação das terras da região também passou pela distribuição de grandes áreas a empresas estrangeiras pelo governo federal; por exemplo, o espaço onde hoje estão organizados os assentamentos Alambari, Eldorado, Capão Bonito e Vacarias foi destinado à companhia norte-americana *Brazil Land Cattleand Packing Co.*, constituindo uma área total de 158.873 hectares, sendo incorporada ao patrimônio da União no ano de 1940, com o Decreto Lei nº 2.436, de julho de 1940, que desapropriou terras sob o domínio de empresas estrangeiras.

Em 1950, essas terras foram repassadas para a Sociedade Anônima Cafeeira do Noroeste que aos poucos foi se desfazendo da área ou arrendando, inclusive, ao latifundiário Lúdio Coelho, restando uma área remanescente de 14.015 hectares que ficou em propriedade de Paulo Eduardo Souza Firmo, latifundiário paulista.

Da ocupação inicial do território de Sidrolândia aos dias atuais, ressalta-se também a vinda de muitos colonos gaúchos na década de 70 do século passado, também com incentivos do Governo Federal, que compraram grandes porções de terra e passaram a desenvolver uma intensa produção agrícola, baseada na soja e no milho, plantadas em grandes áreas de terras.

Os fazendeiros mais tradicionais continuaram a desenvolver a pecuária de corte no modelo tradicional, extensivo, utilizando-se, para tanto, também de grandes porções de terra, onde o gado é criado à solta, sem muita preocupação, utilizando-se de pouca mão de obra.

Há dez anos, aproximadamente, tendo em vista a decadência da bovinocultura extensiva no município e, conjuntamente com incentivos governamentais para interiorização da industrialização e desenvolvimento do Mato Grosso do Sul, iniciou-se a plantação de cana-de-açúcar para produção de açúcar e álcool.

Esse novo modelo de produção (sucroalcooleira) não significou mudança em relação à concentração fundiária, ao monopólio das terras e do poder político na cidade, administrada até os dias de hoje por representantes vinculados às oligarquias agrárias.

O processo de formação dos assentamentos rurais de Sidrolândia teve início após a queda do regime militar – com a redemocratização do país, a reorganização dos movimentos sociais e surgimento do Movimento Sem Terra (1985) – e a criação do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (1984).

A luta pela democratização das terras em Sidrolândia iniciou-se em 1984, tendo como um dos articuladores o Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR, que lutava pela implementação de um assentamento nas terras da companhia cafeeira, que anteriormente pertenceu à *Brazil Land Cattleand Packing Co.*, consideradas improdutivas. A companhia cafeeira, com medo do processo de desapropriação para a reforma agrária, arrendou a área para um dos maiores latifundiários do Estado, Lúdio Coelho. Depois de diversas ocupações pelos sem terra e ações policiais para retirar os trabalhadores, em 6 de abril de 1989 houve a desapropriação de 2.705 hectares, onde foram assentadas 132 famílias, dando origem ao assentamento Capão Bonito I.

Tendo em vista essa primeira conquista (porteira do latifúndio aberta), o STR, com o apoio da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), do MST e de várias famílias acampadas,

conseguiu a desapropriação do restante da fazenda em 1997, formando o assentamento Capão Bonito II, onde foram beneficiadas outras 320 famílias, e do Assentamento São Pedro, com outras 295 famílias.

A partir dessa e de outras lutas empreendidas, envolvendo outras entidades de organização de movimentos sociais, como a Central Única dos Trabalhadores - CUT Rural, o latifúndio da antiga fazenda *Brazil Land Cattleand Packing Co.*, foi-se desfazendo, sendo constituídos outros assentamentos: Jibóia, Vacaria e, fora da área da fazenda americana, o Assentamento Santa Terezinha.

Entre o período de 1999 e 2004 houve a criação dos assentamentos Vista Alegre, Terra Solidária I e II com recursos do Banco da Terra^v.

De 2006 a 2010 foram implantados novos projetos nas terras remanescentes da fazenda *Brazil Land Cattleand Packing Co.*, as quais naquela ocasião estavam sob a propriedade do latifundiário Paulo Eduardo Souza Firmo, sendo constituídos os assentamentos Eldorado, Eldorado I Che Guevara, Eldorado Parte, Alambari's FAF e CUT. Finalmente em 2010 foi assentado o último grupo de famílias na região, formando o Assentamento Nazareth, na

divisa com os municípios de Campo Grande e Nova Alvorada do Sul^{vi}.

O quadro 1 apresenta uma síntese do processo de crescimento dos assentamentos em Sidrolândia.

Quadro 1 – Sidrolândia – MS: Assentamentos de Reforma Agrária.

Ordem	Assentamento	Ano do assentamento	Área em hectares	Número de lotes
01	Capão Bonito	20/10/1989	2.585,40	133
02	Capão Bonito II	14/10/1997	8.231,50	308
03	São Pedro	23/12/1998	8.592,23	296
04	Vista Alegre	10/11/1999	1.030,82	50
05	Vacaria	27/03/2000	1.049,15	48
06	Jibóia	11/07/2000	7.218,70	238
07	Capão Bonito III	27/12/2000	600	23
08	Geraldo Garcia	29/12/2000	5.775,21	182
09	Santa Terezinha	13/08/2001	1.537,91	64
10 11 12	Complexo Alambari: Alambari FAF; Alambari CUT; Alambari FETAGRI ^{vii}	27/12/2005	8.206,71	589
13	Eldorado II	27/12/2005	9.619,89	777
14, 15, 16	Complexo Eldorado I: João Batista; Che Guevara; APAGE ^{viii}	27/12/2005	9.972,12	640
17	Eldorado Parte	07/12/2007	700	70
18	Terra Solidária	28/11/2003	360,0218	11
19	Terra Solidária II	19/10/2004	607,4458	20
20	Valinhos	*	*	75
21	Mutum	*	*	69
22	Barra Nova I e II	27/12/2005	3.940,42	268
23	Altemir Tortelli (Estrela)	27/12/2015	1.489,99	114
24	Santa Lúcia	09/3/2007	1.322,29	100
25	Nazareth	27/7/2014	2.298,24	171
Total de Assentamentos: 25		Total de Ha. 75.138,04	Total de Lotes 4.246	

(*) Sem Informação.

Fonte: INCRA, Ouvidoria Agrária do Estado de Mato Grosso do Sul, 2016.

Org.: Adenilso Assunção.

A organização e luta dos movimentos sociais no Estado de Mato Grosso do Sul representou conquistas importantes para a reforma agrária e transformou o município, havendo expressivo número de assentados e acampados, segundo o Instituto Nacional da Reforma Agrária – INCRA.

Sidrolândia, pelos dados evolutivos/comparativos dos Censos Demográficos do IBGE, apresenta um crescimento demográfico expressivo desde a implantação dos assentamentos em sua área rural, sendo que no Censo 2010 apresentava um total de 42.132 habitantes, dos quais 34% residentes no campo. Percebe-se um crescimento demográfico

significativo com relação ao final do século passado, quando a população total registrava 23.483 habitantes (Quadro 2).

Com a nova realidade representada pela política de implantação dos

assentamentos, ampliou-se também expressivamente a demanda por políticas públicas no campo, entre as quais, destacou-se a Educação.

Quadro 2 – Sidrolândia – MS: População 1991 – 2010.

Ano do Censo	População Urbana	População Rural	População Total
1991	10.794	5.546	16.340
2000	15.862	7.621	23.483
2010	27.783	14.349	42.132

Fonte: IBGE – Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010.

Organização: Adenilso Assunção.

No Censo Agropecuário de 2006 Sidrolândia apresentou 2.205 estabelecimentos agropecuários com até 10 ha. Após a implantação dos novos assentamentos nos anos de 2007 e 2008 no município, todos os lotes com área de até 10 hectares, este número mais que dobrou, chegando a mais de quatro mil assentados com os projetos de assentamento Eldorado II, Eldorado I, Alambari(s) FAF, CUT, FETAGRI, Estrela, Santa Lúcia, Eldorado Parte e Nazareth.

O Superintendente Regional do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA no Mato Grosso do Sul, estima que pequenos agricultores e assentados em Sidrolândia ultrapassem a seis mil famílias em áreas individuais de até 10 hectares.

Essa realidade também tem levado a confrontos pela ocupação dos espaços de poder local, tradicionalmente ocupados por

latifundiários. O cenário apresenta hoje novos atores e uma disputa por projetos políticos e políticas públicas diferenciadas, provocando a mobilização de parcela da sociedade, no sentido de garantir maiores avanços nos direitos e cidadania para uma parcela à margem dos espaços de decisão do município.

Nessa conjuntura política e social, os movimentos sociais e assentados convivem com uma realidade de grandes dificuldades, imperando a falta de recursos públicos, de políticas públicas e estrutura social, além de enfrentar desafios, tais como as diferenças internas entre os assentamentos/assentados e no interior dos próprios movimentos sociais, dada à existência de divisões em grupos de assentados e organizações distintas, como também a diversidade de origens dos assentados (incluindo alguns de outras nacionalidades).

É com essa realidade e pluralidade que se organiza a escola pública nas áreas rurais de Sidrolândia, sendo que seu papel deveria ser o de também contribuir com a formação deste território. Nesse contexto, a criação da Escola Família Agrícola de Sidrolândia (EFASIDRO) representa e se coloca como instrumento que se contrapõe, inclusive, à educação que acontece nas escolas públicas do campo, atendendo exclusivamente filhos de assentados da região, com uma proposta educacional diferenciada.

Escola Família Agrícola de Sidrolândia e a sua importância na formação dos camponeses

São inúmeras as dificuldades existentes no funcionamento das escolas em áreas de assentamentos rurais em Sidrolândia, muitas estão instaladas em locais longínquos, demandando viagens longas (de até quatro horas no total) nos veículos escolares para crianças e adolescentes, além de muitas das escolas funcionarem em condições precárias, espécie de “puxadinho” das escolas da cidade, com proposta educacional inadequada aos filhos dos camponeses.

Sobre a prática de escolas no campo desenvolverem atividades análogas às oferecidas nas escolas da cidade, Arroyo (2007) afirma que o campo é visto como uma extensão, como um “quintal da

cidade”. Tal prática ocorre também em outros tipos de serviços profissionais, como os de médicos e enfermeiras, com seus serviços adaptados, muitas vezes precarizados, oferecidos às populações do campo.

Tal situação representou um incentivo para as famílias camponesas a se organizarem e trazer para Sidrolândia a experiência da Escola Família Agrícola.

Localizada no Assentamento Capão Bonito II, próximo à Rodovia MS 455, estrada da Gameleira, a Escola Família Agrícola de Sidrolândia – EFASIDRO recebeu sua autorização de funcionamento, em 2006, do Conselho Estadual de Educação, para o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, depois de mobilizações da comunidade assentada. Essa autorização foi renovada no ano de 2012 por um período de cinco anos, que vencerá em 2017. Segundo a direção da EFASIDRO existe um trabalho junto a Supervisão de Ensino do Estado que atua em Sidrolândia para sua renovação.

No ano de 2016, a escola atendeu 67 alunos com idades entre 10 e 17 anos, nos anos autorizados pelo Conselho Estadual de Educação, sendo que os estudantes vêm de 24 dos assentamentos de Sidrolândia e somente um aluno vem do Município de Terenos.

Desde o início de seu funcionamento a EFASIDRO já recebe como legado os mais de quarenta anos de atividade da Pedagogia da Alternância no Brasil, em cuja experiência registra-se milhares de jovens formados pelas EFAs e pelas Casas Familiares Rurais, em dezenas de estados do país.

Sobre o projeto das Escolas Famílias Agrícolas, Foreste e Jesus (2011, p. 3) afirmam: “... constituiu um projeto de educação que valoriza o campo, que empreende junto aos alunos projetos profissionais voltados para essa realidade e que desenvolve suas ações na busca pela dignidade da vida do homem do campo”.

O elemento estruturante que faz com que essa escola se diferencie na educação no meio rural encontra-se no fato de articular a realidade vivida pelos educandos com a prática agrícola e a teoria científica. Tal experiência rompe com uma concepção não construtiva, que tem a escola como a única ou maior responsável pela educação das pessoas, sem levar em conta a família, a comunidade e as relações socioculturais que as pessoas estabelecem com seu meio, educando tanto quanto a escola.

Outro fator diferenciador na experiência da EFASIDRO está em seus funcionários, pois os doze professores, dois técnicos agrícolas e uma secretária são

provenientes de áreas rurais, assentamentos, propiciando que estes se insiram no contexto social das comunidades, o que facilita a interlocução com as famílias para participarem do processo de ensino e aprendizagem. A maioria dos professores é oriunda de universidades públicas, os quais possuem cursos com formação específica em educação do campo, nas áreas de ciência da natureza, ciências humanas e exatas.

A direção da EFASIDRO estimula e prefere o trabalho pedagógico desenvolvido por professores recém-formados, pois os considera mais propensos a trabalharem uma educação diferenciada.

Pelas características que apresenta, professores com formação, prioritariamente, na área de educação do campo e uma pedagogia voltada para essa realidade específica, a EFASIDRO torna-se imprescindível como alternativa ao jovem do campo, bem como para suas famílias. É importante ressaltar que tais condições contribuem para a diminuição da migração rural que compromete a produção e a sucessão familiar, pois muitos jovens já saem do campo para estudar, muitos dos quais com idade entre 13 ou 14 anos.

A Escola Família Agrícola de Sidrolândia trabalha respeitando os quatro

pilares de organicidade da Pedagogia da Alternância, por meio dos seus instrumentos pedagógicos e seus pressupostos teóricos e metodológicos formulados em mais de quatro décadas de pesquisas científicas.

Os estudantes são divididos em grupos para o desenvolvimento de trabalhos diários, como organização e limpeza do espaço físico coletivo, cuidados diários com a horta orgânica, visitas aos sítios da região, entre outros. Individualmente, cada um é responsável pela organização e limpeza de seu quarto, ambiente de estudo, utensílios e ferramentas disponibilizadas. Utilizam-se de instrumentos pedagógicos diversos, como caderno de alternância, plano de estudos e projetos de pesquisa.

O currículo é organizado de forma dinâmica e integral, havendo interdisciplinaridade dos componentes curriculares do eixo comum em conjunto com as aulas técnicas: agricultura, zootecnia e práticas agrícolas.

A escola articula-se com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, a Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural - AGRAER, o Movimento Sem Terra - MST, a Federação dos Trabalhadores em Agricultura - FETAGRI e a Central Única dos Trabalhadores - CUT

e estabelece parcerias com os sítios da região, que oportunizam aos alunos receberem aulas práticas dos técnicos agrícolas, de piqueteamento^{ix}, agroindústria de polpa e frutas, desenvolvimento de hortas, adubos orgânicos, irrigação, viveiros de mudas do cerrado, entre outros. Para o ano de 2017 estão estabelecendo parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, para que possam contribuir com a formação de seu quadro de professores, em termos dos conhecimentos técnicos e pesquisa.

A Universidade Federal da Grande Dourados também está contribuindo na construção de uma proposta para o Ensino Médio para a escola, sendo que há mais de dois anos a direção da EFASIDRO vem tentando, no Governo do Estado, autorização para esta oferta, o que vem sendo dificultado pela falta de infraestrutura física da escola, segundo o Supervisor do Estado. A parceria com a UFGD também disponibilizará à EFASIDRO a sede do Assentamento Eldorado, onde hoje funciona um centro de pesquisa da universidade, que poderá utilizar o espaço para salas de aulas.

Aproximando a EFASIDRO das ideias já colocadas neste artigo, sobre nossa defesa da educação popular, Begnami (2011) defende que:

... as CEFFAs e a Educação do Campo não se limitam à escola. Assumem uma dimensão de educação popular, de educação formal, /mas também informal ao envolver a família e a comunidade em contextos de participação e processos de formação formalizados e fomentados pelo movimento. Ambas nascem como uma crítica e, ao mesmo tempo, uma proposta concreta de educação apropriada à realidade do campo. (p. 4).

A escola é uma demonstração de que é possível para os movimentos populares do campo organizarem-se e tornarem-se atores de suas próprias experiências, sobretudo, para que a educação assuma compromissos emancipatórios e de formação crítica de seus educandos, conscientes de seu papel na sociedade.

Atualmente, o funcionamento da escola ocorre a partir de convênios estabelecidos entre a EFASIDRO e a Secretaria Municipal de Educação de Sidrolândia, cujo compromisso é repassar anualmente o valor de R\$ 3.700,00 (três mil e setecentos reais) por aluno. Entretanto, segundo nos informou a direção, o repasse encontra-se atrasado desde dezembro de 2015. Outro convênio foi feito com a Secretaria Estadual de Educação, envolvendo o pagamento de uma das professoras efetivas que trabalha em regime de 40 horas semanais.

O recebimento e gerenciamento dos recursos acontecem a partir da Associação

de Pais da Escola Família Agrícola de Sidrolândia, sendo a gestão coletiva. A direção da escola é escolhida pelos pais, professores e estudantes.

O não repasse pelo Município de Sidrolândia dos valores relativos ao convênio no ano de 2015 e 2016 provocou o atraso dos salários dos professores contratados pela EFASIDRO no município. Segundo a direção da escola, a relação com o poder local é difícil, havendo desrespeito com a educação do campo. Isso teve como consequência a organização de manifestações de pais, alunos e professores da EFASIDRO em frente à sede administrativa do município, conforme noticiado no jornal Região News^x.

A forma como o Estado (Governo Federal, Estados e Municípios) vem tratando os movimentos, criminalizando-os, demonstra um novo momento a ser enfrentado pelas organizações populares, pois, muito além do não repasse dos valores estabelecidos nos convênios, há casos de perseguição e até prisões de muitas lideranças^{xi}.

Na direção da Escola Família Agrícola de Sidrolândia, o professor César Junior da Silva, formado em Letras, classifica a relação entre a escola e a Prefeitura do município como muito difícil. Atualmente, a gestão atual do

PSDB não estabelece condições de diálogo com a escola, tampouco com a comunidade rural, nem apoia as demandas dos assentamentos, questionando, inclusive, a existência de uma escola de cunho popular. Afirma o professor César que o prefeito tem dificuldade, sobretudo, em aceitar que os assentados estudem, pois considera que a enxada é a caneta que o assentado deveria adotar.

César Junior acredita na construção de uma nova conjuntura para o município em 2017, a partir da renovação no quadro de vereadores com a posse, inclusive, de um representante de assentamento e do novo prefeito municipal.

O professor afirmou que até julho de 2016, possuía uma ótima articulação com o Governo Federal por meio do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); porém, com o afastamento da Presidenta Dilma e a subida ao poder de Michel Temer, essa Secretaria teve desarticulada sua atuação junto aos movimentos sociais, desestabilizando as relações e findando as políticas com os diversos segmentos minoritários da sociedade que ali se sentiam representados.

Como mecanismo de fortalecimento da prática educacional, a escola possui articulação nacional com a UNEFAB e

contribui com a articulação de uma Associação Estadual das EFAS do Centro-Oeste, sendo que pela distância entre os estados e as escolas, discute-se a organização de uma associação que atue nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

A EFASIDRO e outras 177 instituições educacionais brasileiras, entre organizações não governamentais, escolas públicas e particulares, foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como exemplos de inovação e criatividade na educação básica através do prêmio Experiência Educacional Inovadora e Criativa.

O prêmio, oferecido pelo MEC em dezembro de 2015, identifica e reconhece iniciativas que contribuem para a melhoria da qualidade da educação brasileira, reconhecendo a EFASIDRO como uma escola comunitária que contribui nesse quesito.

A EFASIDRO vem trilhando um caminho próprio, com contornos e componentes que se aproximam de diversas tendências do pensamento pedagógico moderno, baseado nos paradigmas emancipadores. Daí sua grande importância social e territorial.

Considerações finais

É fato já reconhecido que o Estado oferece uma educação precária para a população campesina ou descontextualizado da realidade por ela vivenciada e muito aquém daquela cobrada pelos movimentos sociais do campo. Assim, nossa intenção ao final desta pesquisa foi evidenciar e defender a importância e a necessidade de uma educação popular para a população brasileira, particularmente, para a camponesa.

Dessa forma, defendemos a necessidade de avançarmos, a partir das iniciativas propostas pelos movimentos sociais que reivindicam, sobretudo, uma educação com características libertárias, pois, caso contrário, dificilmente construiremos um modelo de educação pública com as características necessárias para a emancipação da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a educação oferecida pelas EFAs, cunhada na educação popular, ou seja, vinculada à população a que se destina, observando e valorizando as trocas de experiências, a importância da família, os saberes populares e, ao mesmo tempo, garantindo uma educação científica pelos seus professores e técnicos, promovendo a geração de renda, o fortalecimento da agricultura camponesa e as relações comunitárias através da solidariedade, é

uma experiência que deve ser reconhecida e disseminada.

Consideramos que a EFASIDRO se constitui numa alternativa promissora para os jovens e famílias de agricultores e moradores do campo de Sidrolândia e região, pois leva em conta o contexto social, histórico e espacial em que estão inseridos os alunos, compreendendo que o desenvolvimento do campo passa também pela construção e consolidação de um projeto de educação como instrumento de conscientização crítica de seus educandos.

Dessa forma, ainda que estejamos vivendo uma conjuntura política fortemente conservadora e que sinaliza inúmeras perdas para as classes populares, é preciso resistir e lutar pela propagação de experiências como a oferecida na EFASIDRO.

Portanto, enfatizamos a necessidade de construção e ampliação de escolas que mantêm nos seus preceitos e organização a experiência democrática, não somente referente à eleição para diretores, mas no seu processo de direção como um todo, envolvendo: a discussão de sua proposta pedagógica; a relação estreita com a comunidade onde está inserida espacialmente e, fundamentalmente, que contribua com a emancipação social e política da classe trabalhadora,

promovendo, necessariamente, uma educação libertadora.

Referências

Almeida Pinto, M. P., & Germani, G. I. (2013). O território da Educação do Campo: as Escolas Família Agrícola. GeografAR, Recuperado em 6 de junho de 2016, de https://geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/geografar_almeidapintogermani_territorioeducacaocampo.pdf.

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 8.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, 27(72), 16.

Batista, M. S. X. (2007). Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. ANPED, 2007, 16. Recuperado em 21 de setembro de 2015 de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3377-int.pdf>.

Begnami, M. J. F. (2011). Os CEFFAs e a educação do campo. In *Revista da Formação por Alternância*. Educação do Campo. Brasília: UNEFAB.

Bezerra, M. C. S., & Bezerra Neto, L. (2007). Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafios educacionais propostos pelo MST. *Revista HISTEDBR on-line*. (23).

Bezerra Neto, L. (2010). Educação do campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR On-line*, (152). Recuperado em 10 de Junho de 2016 de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>.

Brandão, C. R., & Bezerra, A. (1987). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.

Brasil. (1996). *LDB - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

_____. Conselho Nacional de Educação. (2002) *Resolução n. 01*. Brasília: CNE.

Caldart, R. S. (1997). *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, Vozes.

_____. (2002). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Camacho, R. S. (2011). A Geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. *Revista Percursos*, 3(2), 25. Recuperado em 06 de agosto de 2016 de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percursos/article/view/13847>.

Corrêa, V. B. (2009). História e violência cotidiana de um “povo armado”. *Projeto História, São Paulo*, (39), 66.

Escolas Famílias Agrícolas da Zona da Mata de Minas Gerais – AMEFA. Recuperado em 03 de agosto de 2016 de <https://amefa.wordpress.com/>.

Fernandes, B. M. (1998). Gênese e Desenvolvimento do MST. *Caderno de Formação*, (30). São Paulo: Editora Perez.

_____. (2002) Diretrizes de uma caminhada. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. *Por uma educação do campo*. (p. 89-101). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma educação do Campo.

- Foreste, E., & Jesus, J. G. (2011). Escolas Famílias Agrícolas: um projeto de Educação específico do Campo. Recuperado em 12 de Setembro de 2015 em web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_11.html.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- Gadotti, M. (2014). *50 anos depois: como reverter o golpe na Educação Popular*. UniFreire.
- Leite, S. C. (2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F., & Silva, T. T. (2005). *Currículo cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, F. (2003). *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- _____. (2013). O Estado e o urbano no Brasil. CEBIS. *Cadernos de Debate*, Rio de Janeiro, 16.
- Oliveira, A. U. (2007). *O modo de produção capitalista e a reforma agrária*. São Paulo: Labor Edições FFLCH.
- Pessoti, A. L. (1978). *A Escola Família Agrícola: Uma alternativa para o ensino rural*. (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas.
- Queiroz, J. B. P. (2004). *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. (Dissertação de Doutorado). Universidade de Brasília.
- Ribeiro, M. (2010). *Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Saraiva.
- Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB (<http://www.undefab.org.br>)
- Thomaz Júnior, A. (2010). Povoando o território da luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil contemporâneo. *Revista Pegada Eletrônica*, 11(2), 31. Recuperado de: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/1303/1299>. Acesso em: 28/10/2016.
- Wanderley, L. E. W. (1991). *Participação popular: poder local e conselhos*. São Paulo em Perspectiva. São Paulo: Fundação SEADE.

ⁱ Mais sobre o assunto em Ariovaldo Umbelino de Oliveira, O Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Livro_ari.pdf > Acesso em: 26 de agosto de 2016.

ⁱⁱ Mais informações sobre a história da educação e a importância desses educadores brasileiros no processo de construção da educação que temos hoje podem ser observadas em Saviani (2007).

ⁱⁱⁱ O professor Fernando de Araújo Penna - UFF, em entrevista ao portal da ANPED, afirma que esse movimento existe desde 2004, mas que ganhou força em 2016. Entre as propostas desse grupo, existem, além da defesa de uma escola

descontextualizada, outras pautas conservadoras. Maiores informações sobre o tema em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-fernando-de-araujo-penna-escola-sem-partido-serie-conquistas-em-risco>.

^{iv} Maiores informações disponível em: <https://amefa.wordpress.com>.

^v O Banco da Terra foi uma política elaborada pelo governo F. H. C., tendo como base a Lei Complementar nº 93 de 04/02/1998, regulamentada pelo Decreto nº 3.027/99, posteriormente transformada em Programa Nacional de Crédito Fundiário no governo Lula, cuja criação era destinada ao financiamento do acesso a terra, bem como aos investimentos em infraestrutura básica a trabalhadores rurais sem-terra, jovens rurais, minifundiários, arrendatários, meeiros e posseiros. Recebeu fortes críticas dos movimentos sociais dada a lógica mercantil explicitada nessa política. Ver, entre outros, Thomaz Junior (2010).

^{vi} Ressaltamos que ainda existem muitos acampamentos em luta pela terra no município e nos municípios vizinhos.

^{vii} Esses assentamentos são nomeados pelo INCRA somente de Alambari. No entanto, considerada as diferentes formas de organização dos assentados, em que cada grupo articula-se por entidades e associações distintas e apresentam origens diferentes, optamos por dividi-los, conforme melhor organização compreendida pelos grupos que estão dispostos na terra.

^{viii} Este caso é idêntico ao referido anteriormente.

^{ix} Ato de dividir a parcela rural em várias pequenas partes, como o objetivo de melhor trabalhar do manejo do gado nesses pedaços.

^x Professor da EFASIDRO traz crianças para pressionar prefeitura a reativar convênio. Disponível em: <http://www.regiaonews.com.br/noticias/207945/--professor-da-efasidro-traz-criancas-para-pressionar-prefeitura-a-reativar-convenio----.html>. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

^{xi} Mais sobre a questão de prisões indiscriminadas de lideranças sem terra disponível em www.brasil247.com/pt/247/.../MST-condena-prisao-de-lider-sem-terra-no-RS.htm. Acesso em: 26 de agosto de 2016.

Recebido em: 05/02/2017

Aprovado em: 12/03/2017

Publicado em: 19/04/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Assunção, A. S., & Bernardelli, M. L. F. H. (2017). Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia - MS. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 294-322. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p294>

ABNT:

ASSUNÇÃO, A. S.; BERNARDELLI, M. L. F. H. Educação popular e educação do/no campo: perspectivas para uma educação inclusiva – a Escola Família Agrícola em Sidrolândia - MS. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 294-322, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p294>

A educação escolar no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil: Educação Rural ou Educação do Campo?¹

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior¹, Marcos Flávio Alves Leite²

¹Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua 20, 1600, Bairro Tupã, Ituiutaba - MG. Brasil. silvajunior_af@yahoo.com.br.

²Universidade Federal de Uberlândia - UFU

RESUMO. Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a história da educação efetivada no meio rural brasileiro, priorizando diferenciar o paradigma da educação rural do paradigma da educação do campo; mapear a produção acadêmica que trata da temática investigada e, por fim, empreender um olhar sobre o cenário da investigação: o município de Ituiutaba-MG, Brasil. Quanto à metodologia recorreu-se a uma revisão bibliográfica abordando a educação rural e educação do campo, pesquisa inspirada no Estado da Arte, levantamento e análise documental realizados na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba-MG, Brasil. Concluiu-se que a educação que se efetiva nas escolas localizadas no meio rural daquela cidade mantém as características do paradigma da Educação Rural.

Palavras-chave: Educação Rural, Educação do Campo, Escolas Rurais.

School education in the rural environment of Ituiutaba-MG, Brazil: Rural Education or Countryside Education?

ABSTRACT. This paper aims to present some reflections on the history of education introduced in the Brazilian rural environment. The objectives are as follows: to differentiate the paradigm of rural education from the one of the rural area; to map the academic production on the research topic and, finally, to look at the scenario of this investigation: Ituiutaba-MG, Brazil. The methodology involved a bibliographical review, research of the State of Art, documentary analysis carried out at the Municipal Secretary of Education of Ituiutaba. The results reveal that the education that takes place in the rural schools located in Ituiutaba maintains the characteristics of the Rural Education paradigm.

Keywords: Rural Education, Countryside Education, Rural Schools.

Educación escolar en las zonas rurales del municipio Ituiutaba-MG, Brasil: La Educación Rural o Educación del Campo?

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre la historia de la educación efectiva en el Brasil rural, dando prioridad a diferenciar el paradigma de la educación rural paradigma de la educación rural; Mapa de la literatura académica tratar el tema investigado y, por último, echar un vistazo a la etapa de investigación: la ciudad de Ituiutaba-MG, Brasil. En cuanto a la metodología se utilizó una revisión de la literatura frente a la educación rural y la educación rural, la investigación inspirado en el estado de la técnica de análisis, el estudio y el documento realizado en el Municipal Ituiutaba-MG de Educación, Brasil. Se concluyó que la educación sea efectiva en las escuelas ubicadas en las zonas rurales de la ciudad sigue siendo el paradigma de las características de la educación rural.

Palabras clave: Educación Rural, Educación del Campo, Las Escuelas Rurales.

Introdução

Ao longo dos últimos anos empreendemos estudos sobre a educação que se efetiva em diferentes escolas localizadas no meio rural em diversos municípios do Estado de Minas Gerais. Nesse processo estabelecemos diálogos com gestores, professores e jovens estudantes que estudavam e viviam no campo, analisamos documentos curriculares, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e vivenciamos o cotidiano escolar. De forma recorrente, procuramos identificar qual educação estava sendo oferecida, e que concepção estava presente nessa oferta: o paradigma da educação rural ou da educação do campo? Ou seja, um ensino que não considera as especificidades de seus sujeitos, do tipo compensatório, ou uma educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas na realidade, voltada ao interesse do campo.

As pesquisas realizadas revelaram que o espaço rural não se limitava em ter como atividade econômica dominante a agricultura, nem como função principal produzir alimentos. Conforme Silva Júnior (2007) o mundo rural como categoria histórica se transformou, ao longo do

tempo, num espaço diverso, plural nos aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais. O mundo rural é maior que o mundo agrícola. As escolas investigadas passaram pelo processo de nucleação. Foram construídas em pontos estratégicos, e a maior parte dos estudantes e professores utilizava o transporte escolar oferecido pelas prefeituras municipais. Os livros didáticos eram os mesmos utilizados nas escolas do meio urbano; o currículo e o calendário escolar consistiam em arremedo da cidade. Práticas pontuais de alguns professores consideravam as especificidades do campo. Enfim, as pesquisas iniciais revelaram sinais do grande desafio de pensar em propostas para que o paradigma da Educação do Campo se efetive nas escolas mineiras localizadas no meio rural.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre as diferentes realidades experienciadas em escolas localizadas no meio rural, estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa aprovado pelo CNPq Chamada Universal MCTI/CNPq nº 01/2016, intitulado: “Ensinar e Aprender História: um estudo em escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba, MG, Brasil”. No decorrer do projeto, trinta e seis meses, propomos os objetivos: refletir sobre as mudanças e permanências que marcaram a

história da educação que se efetivou no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil, buscando compreender o impacto da nucleação e municipalização das escolas rurais; mapear a produção acadêmica da temática Educação Rural e Educação do Campo, procurando identificar os objetivos e as metodologias adotadas nas diferentes pesquisas; diagnosticar como os professores de História ensinam e como os estudantes aprendem História no cotidiano da sala de aula; apresentar o perfil dos professores e estudantes, sujeitos da pesquisa; conhecer as fontes e linguagens preferidas dos jovens estudantes e as mais utilizadas pelos professores; produzir materiais didáticos, recorrendo a diferentes fontes e linguagens, considerando as especificidades de ensinar e aprender História em escolas localizadas no meio rural, bem como a proposta da Educação do Campo; produzir, organizar e divulgar interpretações dos materiais didáticos produzidos e desenvolvidos nas aulas de História das escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil; contribuir para subsidiar estudos e pesquisas sobre a educação em escolas localizadas no meio rural, bem como sobre o processo de ensinar e aprender História, fornecendo dados para os cursos de graduação, pós-graduação e pesquisadores da área.

Nos limites deste texto propomos apresentar algumas reflexões sobre a história da educação efetivada no meio rural brasileiro, priorizando diferenciar o paradigma da educação rural do paradigma da educação do campo; mapear a produção acadêmica que trata da temática investigada e, por fim, empreender um olhar sobre o cenário da investigação: o município de Ituiutaba-MG, Brasil. As metodologias adotadas nessa primeira fase da investigação consistiram em revisão bibliográfica abordando a educação rural e educação do campo, pesquisa inspirada no Estado da Arte, levantamento e análise documental realizada na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba-MG, Brasil.

Olhares sobre a história da educação efetivada no meio rural brasileiro: a Educação do Campo como possibilidade

Inicialmente recorremos a um levantamento bibliográfico sobre as temáticas “educação rural” e “educação do campo”. Concordamos com Barros (2011) ao afirmar que a pesquisa bibliográfica se faz necessária, pois ninguém inicia uma reflexão científica a partir do marco zero. É fundamental que o pesquisador considere as conquistas ou questionamentos que já foram levantados em trabalhos anteriores, para estabelecer um diálogo ou problematizar.

Os estudos revelaram que a constituição e consolidação do sistema escolar no Brasil pautam-se em um paradigma urbano. De acordo com Silva e Silva Júnior (2012), foi-se construindo, ao longo da primeira metade do século XX, uma representação disseminada entre os profissionais da educação de que a população rural não interessava pela escola. Assim, efetivou-se uma idealização da cidade como espaço civilizatório, expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Como consequência, o paradigma urbano se tornou inspiração do direito à educação. Para Arroyo (2007, p. 159), a palavra adaptação, recorrente nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, os povos do campo como outros cidadãos e a escola e seus educadores, são outros. Essa construção histórica na qual o Campo é subsumido ao paradigma urbano, considerado como resíduo, pode ser evidenciada ao longo da história do sistema de ensino no Brasil.

Segundo Silva Júnior e Borges Netto (2011), a escola rural, no Brasil, foi construída tardiamente e sem apoio do Estado para que se desenvolvesse. A Educação Rural não foi mencionada nos textos constitucionais até 1891. Tal afirmação revela o descaso das elites dominantes com as escolas rurais. Os

autores recorrem ao Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), instituído pelo Ministério da Educação, em 3 de junho de 2003, que denuncia a omissão do Estado brasileiro na formação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem o funcionamento das escolas do campo; a ausência de apoio financeiro que possibilitasse a manutenção de uma escola de qualidade em todos os níveis de ensino e a carência de políticas efetivas de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo.

Segundo Araújo (2006), desde o século XIX já se evidenciavam intenções pontuais de dotar as populações rurais de escolas, mas, somente a partir de 1930, ocorreram programas de escolarização relevantes para as populações rurais. Porém, os resultados práticos ainda não se manifestaram inteiramente, no sentido de fornecer uma conformação especial às instituições escolares. Segundo a autora, nos anos de 1930, a formação do professor para o ensino rural era cidadina. Era necessário, pois, criar um tipo de professor para o meio rural. A escola normal rural deveria formar um profissional entendido de agricultura, de enfermagem, ser um incentivador do progresso.

Consoante com Araújo (2006), no Ceará, foi fundada a primeira Escola

Normal Rural do Brasil. Juazeiro do Norte foi o município pioneiro com o papel de levar a “luz” do conhecimento para as terras secas dos campos cearenses. A fundação de uma escola em defesa de uma ação educadora que atingisse os sertões cearenses era amparada por educadores como Lourenço Filho e Sud Mencci. Ainda conforme Araújo (2006) as professoras formadas nas escolas normais rurais cearenses buscaram fazer o que podiam para realizar a “missão” educativa. Na prática, a educação no campo em quase nada foi alterada.

Para Silva Júnior (2007), ao longo do processo de reforma de ensino no Estado de Minas Gerais, em 1927, fortaleceu-se o debate que defendia o dualismo na educação mineira. A proposta era de um modelo de escola para a cidade e outro para o meio rural, e neste havia dois posicionamentos: enquanto um grupo defendia que a escola deveria ensinar a ler e a escrever nos dois primeiros anos e, nos dois anos seguintes, ensinar técnicas agrícolas, o outro grupo propunha uma escola que tivesse um calendário adaptado ao meio rural, mas que ensinasse o mesmo que no meio urbano. Ambos os grupos concordavam em que o papel da escola era diminuir o êxodo rural. Podemos observar que a preocupação não era com um ensino de qualidade, mas com o êxodo rural e suas

consequências. O intuito do ensino oferecido era acabar com o analfabetismo e tornar o cidadão do campo “civilizado”. Por volta de 1930 a educação escolar no meio rural em Minas Gerais tinha a função de ensinar hábitos de higiene e outros valores. Aprender a ler e escrever ficava relegado a segundo plano.

As transformações ocorridas na educação escolar no meio rural, no período entre 1930 a 1964, não registraram grandes mudanças efetivas no cenário nacional. A Constituição de 1934 apresenta, no artigo 156, que a União deveria reservar, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação, no respectivo orçamento anual, para a realização do ensino nas zonas rurais. O PNE de 1934 definiu para o meio rural uma política pautada no controle do êxodo rural e na aculturação do homem do campo. Outro aspecto do PNE foi a descentralização, em que a responsabilidade pelos níveis de ensino foi dividida entre a União, Estado e Municípios. O Estado de Minas Gerais, assim como os demais Estados Federados, ficou responsável pelo ensino primário, ginásial e secundário; a rede de ensino no meio rural passou a ser de responsabilidade dos municípios.

Quanto à Constituição de 1937, nada mencionou sobre a educação no meio rural. Nesse contexto, segundo Leite (1999), foi

criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. Em 1942 a escolarização rural foi reforçada durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, porém, de acordo com Leite (1999), não se definiram, claramente, os óbices da educação rural. A Constituição de 1946 também silenciou sobre a questão no meio rural. Flores (2000), ao analisar a LDB nº 4.024/61, afirma que o processo de tramitação da Lei acirrou as discussões a respeito da responsabilidade do Estado para com a educação do país. Porém, o debate que se configurou nesse período não foi suficiente para garantir as escolas para o meio rural. Sobre essa Lei, Leite (1999) declara que, ao deixar a cargo das municipalidades, a estruturação da escola fundamental no meio rural foi omitida, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior era desprovida de recursos humanos e financeiros.

O olhar sobre a história da educação efetivada no meio rural brasileiro nos permite concordar com Silva Júnior e Borges Netto (2011), ao denunciarem que a educação no meio rural não se constituiu em espaço prioritário para ações planejadas do Estado Brasileiro. Assim, a população do campo não teve acesso às políticas e serviços públicos em geral. Tal fato

contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir dos anos de 1950. Segundo os autores, o êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão aconteceu decorrente da modernização conservadora do Campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. A atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia à realidade dos trabalhadores do Campo.

O descaso do Estado em relação à educação escolar no meio rural, fez com que as próprias comunidades se mobilizassem para criar escolas e garantir a educação dos filhos dos trabalhadores que vivam em espaços rurais. Nesse processo, contaram algumas vezes com o apoio da igreja e movimentos sociais comprometidos com a educação popular. Essas experiências foram abortadas no o golpe militar no Brasil, em 1964. De acordo com Silva Júnior e Borges Netto (2011), os movimentos de participação e representação popular foram fechados, impedindo a manifestação dos grupos envolvidos. Houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com os projetos de educação popular. Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizadora e excludente

ancorada no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico.

Ao longo do período da ditadura militar no Brasil, a lei que regeu a educação escolar foi a Lei Federal nº 5.692/71. Leite (1999, p. 26) ressalta algumas intenções implícitas da Lei: de utilizar o processo escolar, em todos os níveis, como um meio de propagar e divulgar o ideário nacionalista-militar do Estado; efetivar o controle político-ideológico-militar, principalmente da classe operária, por meio da profissionalização, ou seja, de um currículo escolar mínimo desprovido de conteúdos críticos; recriar uma infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital. Em relação às especificidades da Educação Rural. O autor declara que ela não foi focalizada ou enfatizada, mas, sim, destituída de sua identidade.

Segundo Silva Júnior e Borges Netto (2011), a partir dos anos de 1970, as reações ao autoritarismo implantado pelo golpe militar cresceram na sociedade brasileira. Passaram a pensar em outras possibilidades para a escola rural, agora em uma perspectiva crítica. Diferentes iniciativas, situadas no campo da educação popular, exigiram maior participação do Estado no mundo rural brasileiro. Os debates se acirraram com a aprovação da

Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que propõe no art. 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a 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 (Brasil, 1997).

Ao refletir sobre o artigo, evidenciamos a proposta de adequação da escola à vida Campo. A LDB permite ações que considerem as especificidades do mundo rural. Desvincula a escola rural da escola urbana. Porém, é possível retomar as críticas de Arroyo (2007) no que se refere aos termos “adaptação”, “adequação”, ou seja, a escola no meio rural era vista como “outra”; nesse sentido hierarquicamente inferior. Além disso, Leite (1999, p. 55) afirma que a problemática ligada à escola rural permaneceu e acrescenta outros problemas a serem superados, principalmente após o processo de nucleação, ocorrido a partir dos anos de 1990, que reuniam várias escolas isoladas: a distância entre a residência dos estudantes e a escola, a

condição do aluno como trabalhador rural; pouca participação da comunidade no processo escolar; permanência de um currículo que não considera as especificidades do meio rural, etc.

A educação escolar efetivada no meio rural brasileiro continuou não incorporando as demandas trazidas à sociedade pelos movimentos sociais. Dessa forma, assistimos a presença constante dos sujeitos do Campo na cena política e cultural do país. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), esses sujeitos se mostram diferentes e exigem respeito; denunciam o silenciamento e o abandono por parte de órgãos do governo e lutam por uma escola do campo que não se configure como um arremedo da escola urbana, mas que esteja atenta aos sujeitos que vivem no campo.

As lutas sociais, empreendidas por organizações sociais, revelam que se faz necessário um olhar para aqueles que foram segregados de uma educação de qualidade. No caso de uma educação de qualidade no e do Campo, deve ser compreendida como uma educação que promova ações e estratégias para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem no campo. Uma educação que colabore para a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e

nacional. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004) é possível e necessário levar em conta os saberes que a população rural produz nas suas experiências cotidianas. Uma política de educação do Campo deve incorporar problematizações a respeito das diferenças culturais. Segundo os autores,

A educação é um direito social. Uma política de Educação do Campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, devem-se impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (Arroyo, Caldart & Molina, 2004, p. 26).

Para Silva Júnior e Borges Netto (2011), para qualificar os debates e embates acerca da identidade da educação escolar rural, é importante considerar a diferenciação entre o paradigma da Escola Rural do paradigma da Escola do Campo. Segundo Silva e Costa (2006), o paradigma da Educação Rural não se propõe a fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira. Não busca incorporar as demandas trazidas à sociedade pelos movimentos sociais e sindicais, que exigem a valorização das especificidades do meio rural. Os trabalhadores rurais e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos e seus territórios não existem, porque não são entendidos

como territórios de vida. O paradigma da Educação do Campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso a terra e pela oportunidade de permanecer nela. Concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do Campo brasileiro. Reconhece a importância da agricultura familiar ao reconhecer a diversidade do Campo brasileiro.

Nesse contexto de reivindicações o GPTE (2005) defende os seguintes princípios pedagógicos de uma Educação do Campo:

o papel da escola é: 1º) formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2º) valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; 3º) valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação no campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4º) vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5º) ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6º) desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do Campo e o sistema nacional de ensino (Brasil, 2005, p. 10).

Com base nesses princípios, a discussão em torno do ensino em escolas rurais ganha relevância. Discutir sobre o que ensinar e a quem, na escola, sempre

demandam novas análises, novos ângulos e novas perspectivas.

Educação do Campo e Educação Rural: o que dizem as produções acadêmicas

Como afirmamos anteriormente, nenhuma pesquisa inicia-se do marco zero. Consideramos fundamental dialogar com outros autores com diferentes produções que abordem a mesma temática. É importante apresentar o que foi produzido, até mesmo para refletir sobre nossa contribuição sobre o tema. Dessa forma, realizamos uma pesquisa inspirada no estado da arte ou do conhecimento, que visou levantar, organizar e analisar a produção acadêmica sobre as temáticas “Educação Rural” e “Educação do Campo” no período de 2007 a 2017. Concordamos com Ferreira (2002) ao afirmar que as pesquisas denominadas “estado da arte” são caracterizadas por um caráter biográfico e têm como desafio mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, realizando uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se pretende investigar.

Em 2004, Damasceno e Beserra mapearam o conhecimento produzido na área da Educação Rural, nas décadas de

1980 e 1990. O trabalho das autoras apresenta um levantamento das produções discentes de mestrado e doutorado do banco de resumos de teses e dissertações da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Elas citam dados das produções de 1980 a 1990 e identificaram doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação. Ressaltam a queda de produções de dissertações e teses na década de 1980 em que as produções representavam 2,1% as produções, número que caiu para 0,9% na década de 1990. Esses números elucidam o desinteresse por essa área de estudo.

Em 2009, Silva Júnior realizou o estado da arte referente aos conhecimentos produzidos na área da educação do meio rural no período de 1996 e 2008. O autor aborda outra categoria do estado da arte no qual nos apresenta dados do conhecimento produzido na área da educação do meio rural. Ele utilizou o banco de teses de dissertações e teses produzidas nas Instituições de Ensino Superior (IES), do Estado de Minas Gerais, revistas acadêmicas, livros e documentos relacionados ao meio rural. O autor nos apresenta que, dos cento e vinte seis grupos cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apenas dois se

dedicavam aos estudos do meio rural. No periódico 'Educação em Revista' da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), não foi encontrado nenhum artigo relacionado com a temática. Em relação aos periódicos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foi encontrado um artigo relacionado à temática em 'Ensino em Re-vista'. Na Revista Educação e Filosofia foram encontrados cinco textos. Nas investigações referentes ao banco de teses e dissertações o autor utiliza como fontes o *site* da Capes no período de (1996-2007) e o acervo digital das seguintes universidades mineiras: UFMG, UFU, PUC-Minas e UNIUBE. Os números apresentados evidenciam a baixa produção relacionada à temática Educação do Campo. Foram identificadas 9 dissertações na UFMG; na UFU foram identificadas 7; na UFJF e PUC- Minas somente 5 trabalhos de cada uma se dedicavam ao assunto; na UNIUBE apenas 3 ligadas à educação no meio rural. O autor identifica apenas 2 teses publicadas na UFMG. Para Silva Júnior (2009),

os estudos apresentam dados que nos permitem concluir que a educação, no meio rural, em Minas Gerais, tem graves problemas de origem, ou seja, as escolas foram historicamente planejadas e fundamentadas nas escolas urbanas e as práticas educativas são muito distantes do cotidiano rural. (p. 218).

As pesquisas dos autores supracitados revelam a baixa produção sobre a temática. Esse dado pouco foi alterado no cenário atual. Identificamos as produções de dissertações e teses com a temática Educação do Campo e Educação Rural nos portais de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), no Portal Domínio Público Biblioteca digital desenvolvida em *software* livre e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca no *site* da CAPES e do IBICT foi realizada, a partir do campo de procura que encontramos nas plataformas de pesquisa. No portal de Domínio Público, a pesquisa pela temática em estudo foi feita em dois momentos: o primeiro pesquisando sobre a temática Educação Rural e, em seguida, uma nova busca usando o termo Educação do Campo. Em todas as três fontes utilizamos um recorte temporal que vai de 2007 a 2016. Optamos por esse recorte, pois avançaríamos em relação ao estado da arte já apresentado anteriormente por Silva Júnior (2009). Restringimos nossa pesquisa apenas para os Institutos Federais Mineiros, a fim de conhecermos e identificarmos se existem produções sobre a referida temática no Estado de Minas Gerais. Priorizamos trabalhos voltados para a área de educação.

No site da CAPES encontramos 304 produções dentro do recorte temporal estabelecido previamente, mas depois de uma leitura realizada dos resumos, identificamos apenas 9 produções que contemplavam a temática investigada. Das 9 produções, 7 delas são dissertações e 2 são teses. Os trabalhos foram identificados em três institutos federais, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade Federal Triângulo Mineiro (UFTM). As pesquisas foram produzidas em 2013, 2014 e 2015. No *site* do IBICT verificamos 8 trabalhos que foram defendidos nos anos de 2008, 2011, 2013, 2014, 2015 e 2016. São 6 dissertações e 2 teses. Todos foram produzidos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No portal do Domínio Público, quando utilizamos o termo educação rural, encontramos 5 trabalhos sendo todos dissertações defendidas nos anos de 2007, 2008 e 2010, na Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal de Viçosa. Ao pesquisarmos na mesma plataforma os termos ‘educação do campo’, descobrimos 2 dissertações defendidas na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e Universidade Federal de Uberlândia nos anos de 2008 e 2009.

Ao obtermos esses dados, concordamos com Silva Júnior (2009) ao afirmar que:

as pesquisas confirmam a importância e a necessidade de se historiarem as políticas públicas, buscando compreender o porquê de as escolas, no meio rural, não desempenharem papéis realmente significativos, voltados para a emancipação do homem camponês. Deixam clara, também, a importância da organização dos trabalhadores rurais (em especial a partir da década de 1980), na busca por trabalhadores o ensino destinado à população que vive no meio rural (p. 218).

Nesse sentido, consideramos importante conhecer e refletir sobre as diferentes temáticas abordadas nas investigações, pois podem subsidiar políticas públicas voltadas para a educação efetivada no meio rural. Das 24 produções identificadas, verificamos que os autores possuíam formação em diferentes áreas: Pedagogia, História, Geografia, Sociologia, Educação do Campo, Biologia, Direito e Ciências Sociais. Esse fato pode corroborar os diversos assuntos das dissertações e teses. Das 24 produções, 18 versavam sobre a Educação do Campo e 6 sobre a Educação Rural. Abordavam diferentes questões: ensino fundamental, médio e superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Práticas, Formação, Migração, Nucleação, Agroecologia, Revolução

Verde, Currículo, Proneza, Território e Mobral.

Na continuação deste artigo, registramos aspectos da educação rural efetivada no município de Ituiutaba-MG, Brasil.

O cenário da pesquisa: o município de Ituiutaba-MG, Brasil

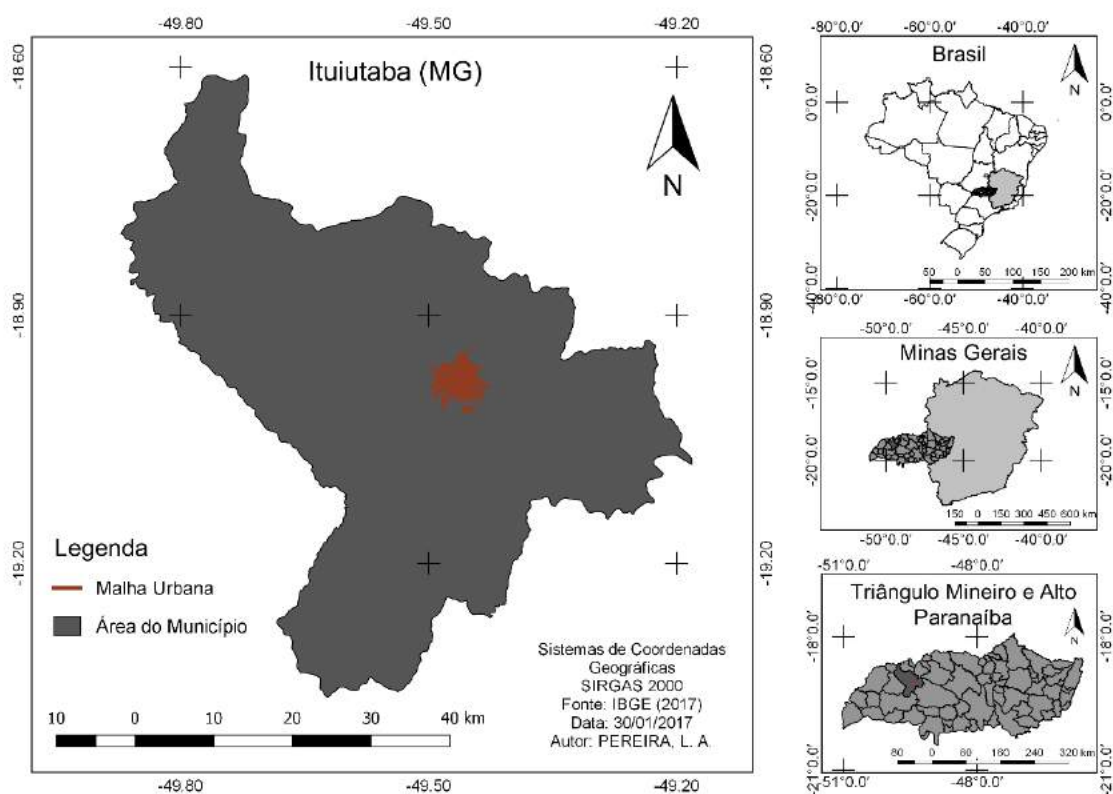
Concordamos com Silva Júnior (2012, p. 48) ao afirmar que o tempo e o espaço nos produzem. O cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias. O lugar tem as marcas do homem, formas, tamanhos e limites. Ao apresentar aspectos históricos, particularmente da educação efetivada no meio rural do município de Ituiutaba, não podemos perder de vista a relação com o macro, a interdependência entre “local” e “global”. Como nos ensinam Nosella e Buffa (1996), não se pode permitir que a descrição pormenorizada das árvores impeça a compreensão da floresta em seu todo. As transformações ocorridas no meio rural, dos *locus* da pesquisa, evidenciam algumas particularidades e diferenças, mas é possível promover comparações com outras localidades e com outras regiões.

De acordo com o IBGE, o município de Ituiutaba, em 2015, possuía 103.945 habitantes. Tem como unidade territorial, 2.598.046 km². Faz divisa com os estados

Sul Goiano e com noroeste de Minas, ao Sul de São Paulo e com Sul e Sudoeste de Minas e Oeste de Minas, ao Oeste e Leste de Mato Grosso do Sul. Faz parte da mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, que é uma das 12 mesorregiões do estado brasileiro, e é formada por 66

municípios agrupados em sete microrregiões, localizados na região oeste de Minas Gerais. Ocupa 15% do território mineiro e isso a torna a segunda maior economia do Estado. A imagem a seguir registra a localização do município.

Imagem 1: Mapa localizando o município de Ituiutaba-MG, Brasil.



Fonte: IBGE (2016). Organização do geógrafo Lucas Alves.

Ao determos nossas reflexões acerca da educação escolar efetivada no meio rural do município de Ituiutaba, consideramos importante aprofundar o que entendemos por “rural”. Não vale negar o rural, porque nele não encontramos mais, plenamente, as formas pretéritas que o caracterizavam em outros contextos. O

rural se define por uma dupla característica: a predominância dos espaços naturais sobre os espaços construídos e sua conformação enquanto pequeno grupo social, onde predominam as relações de proximidade e de interconhecimento.

O espaço rural está também associado a funções que valorizam suas características, especialmente as funções produtiva, patrimonial e residencial que o vinculam às questões alimentar, ambiental e territorial. Concordamos com Silva e Costa (2006), quando afirmam que é preciso que seja marcada a complexidade em definir o que é rural. Falar em rural na sociedade brasileira, na segunda década do século XXI, não é o mesmo que falar do rural no início do século XIX. O meio rural é marcado por uma diversidade, por uma pluralidade social, econômica, histórica e cultural. Como afirmamos na introdução deste texto, o rural é uma categoria histórica que se transformou em diferentes momentos.

No meio rural da região de Ituiutaba, no início dos anos de 1970, ainda continuava o desenvolvimento dos grãos e cereais, mas nesse contexto, verifica-se algumas transformações que podem ser explicadas em função do pacote tecnológico conhecido como Revolução Verdeⁱⁱ. O novo modelo possibilitou outra área de atuação, uma vez que se implantava na região o advento da tecnologia, possibilitando que a região se diversificasse, ou seja, saísse do monopólio do arroz e começasse a plantar milho, algodão e também a pecuária leiteira.

Tais mudanças ajudaram a se enquadrar no capitalismo e abriu as novas necessidades de mercado. Essa ação originou a internacionalização no campo e, daí, se deu uma expansão tecnológica que em suas necessidades e praticidades ia além da tecnologia, não dando espaço para pequenas propriedades. Nisso, podemos perceber que a Revolução Verde foi seletiva.

A estrutura da cidade da década de 1970 já se mostrava com precariedades e, nesse momento, com o declínio do arroz, a cidade passa por um vazio econômico, que somente algumas décadas depois foi preenchido com outras áreas de produção. As novas configurações do espaço agrário em diferentes lugares e regiões estavam dificultando, cada vez mais, a permanência de pequenos proprietários rurais no campo. Entre as décadas de 1970 até a década 2000, a cidade, assim como na maioria do país, passou por um intenso processo de urbanização. Com as tecnologias chegando ao campo, o município de Ituiutaba, como também o Brasil, se transformava. Os pequenos proprietários de terras não tinham mais espaço garantido. O acesso às tecnologias não era para todos, só para os grandes proprietários de terra. Conforme Silva Júnior (2012),

a concentração de terras é motivo de uma luta histórica no Brasil em defesa da Reforma Agrária. Com a

modernização no campo, de forma conservadora, ou seja, mantendo a mesma estrutura fundiária e expulsando os trabalhadores do meio rural, a crise social e as possibilidades de confronto tendem a aumentar (p. 62).

Os pequenos proprietários e os trabalhadores rurais, frente ao desemprego estrutural no campo, migraram em massa para a cidade, que não possuía infraestrutura para receber esse contingente. Para essa população excedente, restavam os bairros afastados desprovidos de infraestrutura e serviços básicos de saúde e educação. Esse quadro foi-se agravando ao longo dos anos de 1980 e 1990.

O final dos anos de 1990 marca o processo de transformação do município de Ituiutaba. Nesse período é intensificada a expansão da cana-de-açúcar. Segundo a literatura científica da área, esse fato é reflexo de um cenário mundial, que passou a incentivar formas alternativas de produção de energia. Em função do plantio da cana-de-açúcar, evidencia-se a substituição de áreas de cultivo de gêneros alimentícios, como feijão, arroz, cereais, dentre outros grãos, que são à base da alimentação brasileira.

Nesse processo, a educação efetivada no meio rural também passou por mudanças. Até 1970, segundo documentos da Secretaria Municipal de Educação de

Ituiutaba, havia 70 escolas espalhadas no município. Eram escolas isoladas, ou seja, caracterizadas pela economia de dinheiro público de diversas maneiras: primeiramente, economiza na dupla exploração do professor que, além de mal remunerado, é professor, faxineiro, diretor, coordenador, cozinheiro e secretário. Existiam professores leigos, que corresponde atualmente aos anos iniciais do ensino fundamental; outros haviam concluído o que denominamos anos finais do ensino fundamental e professoras com magistério. Os documentos revelam que as salas eram multisseriadas, havia um número reduzido de estudantes por escola e eram de difícil acesso, tanto para professores como para os alunos. Não havia condições físicas e de pessoal que garantisse o bom funcionamento das escolas.

A partir da primeira metade dos anos de 1990, funcionavam no meio rural 60 escolas isoladas. A partir de 1993, ocorreu a primeira nucleação. O processo de nucleação é caracterizado pela união de pequenas escolas isoladas. Das 60 escolas, algumas foram desativadas e a maioria nucleada em 12 escolas. No final dos anos de 1990 aconteceu o segundo processo de nucleação, do qual resultou na permanência de 5 escolas, como segue a seguir:

Quadro 1: As escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba-MG, Brasil.

Nome	Ano de fundação	Ano de nucleação	Localização	Público atendido
Escola Municipal José da Silva Ramos	1970	1994	Região Córrego da Chácara	Atende a educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.
Escola Municipal Quirino de Moraes	1941	1994	Fazenda Campo Alegre (Mateirinha)	Atende desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.
Escola Municipal Bernado José Franco	1971	1994	Região da Fazenda São Lourenço	Atende desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.
Escola Municipal Francisco Antônio de Lorena	1971	1994	Região Norte da Cidade nas margens do Rio Tijuco (Vila Miisa)	Atende a educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.
Escola Municipal Arquidamiro Parreira de Souza	1970	1994	Fazenda Córrego da Açude.	Atende toda Educação Básica (desde a Educação Infantil ao Ensino Médio)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, 2017 (organizado pelos autores).

A proposta da nucleação que se efetivou em todo o território brasileiro consistia em potencializar o espaço físico das escolas que receberiam estudantes das que seriam desativadas. A localização das escolas nucleadas seguiriam critérios geográficos. Isso significa que deveriam possuir fácil acesso e em pontos equidistantes ao longo do município. Ao mapearmos as escolas nucleadas no município de Ituiutaba, verificamos que não seguiram esse critério. Prevaleceu o interesse de grupos que tinham poder político. Dessa forma, parte do município ficou desentendida. É importante ressaltar que crianças e jovens dessas regiões estudam nas escolas periféricas localizadas no meio urbano de Ituiutaba.

Segundo Flores (2000) o processo de nucleação que ocorreu no meio rural brasileiro apresentou algumas vantagens,

porém, criou outros problemas. A autora afirma que a infraestrutura melhorou, as salas de aula foram ampliadas, houve a criação de bibliotecas, sala de informática, aumentou o número de alunos e professores e diminuiu a evasão escolar. No entanto, alguns problemas históricos permaneceram, tais como o cansaço devido ao longo tempo no caminho da escola, prejuízos nos trabalhos na propriedade rural, impossibilidades de participar de atividades extras no ambiente escolar e o pouco contato entre família e professores.

Em relação à nucleação das escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba, não evidenciamos grandes melhorias. A E. M. José da Silva Ramos, não possui biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática nem quadra esportiva. As E. M. Quirino de Moraes e E. M. Francisco Antônio de Lorena não

possuem quadra de esporte. Quanto à E. M. Bernado José Franco e E. M. Arquidamiro Parreira de Souza, estas possuem laboratório de informática, biblioteca e quadra de esporte, ou seja, são as que são mais bem equipadas. No entanto, nenhuma das escolas possui acessibilidade.

A situação das escolas localizadas no meio rural revela indícios do descaso histórico em relação à população que vive no campo. Além da questão do espaço físico, no momento em que realizávamos a pesquisa na Secretaria de Educação do Município, a funcionária que nos recebeu comentou que considerava mais importante trazer os estudantes para estudar em escolas localizadas no meio urbano do que manter as escolas localizadas no meio rural, inclusive nos mostrou um documento, produzido no ano de 2016, que revelava os custos de cada estudante das escolas rurais e urbanas. Enquanto cada estudante de escolas rurais custava aos cofres do município \$1.100,00, o custo do estudante da escola urbana girava em média de \$300,00.

Além desse descaso, por meio dos documentos evidenciamos que o currículo das escolas investigadas, bem como os livros didáticos eram os mesmos utilizados nas escolas urbanas. Apenas a E. M. Arquidamiro apresentava alguns projetos

voltados para as especificidades do meio rural. De forma geral, os resultados parciais dessa pesquisa sinalizam que o paradigma da Educação Rural é que se efetiva nas escolas pesquisadas.

Algumas considerações

O primeiro passo de nossa investigação nos levou a aprofundar os conhecimentos sobre os paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo. O primeiro, como anunciamos na introdução deste artigo, consiste em uma adaptação da educação urbana, tem caráter compensatório. O segundo considera o conhecimento como uma construção histórica, plural, complexa e dinâmica. Entende que ensinar é desafiar, despertar o desejo de buscas, ou seja, defende a autonomia dos estudantes. Esse pode ser um caminho para a aprendizagem significativa.

Na perspectiva da Educação do Campo a escola precisa se configurar como um espaço de diálogo crítico e reflexivo entre diferentes saberes, de reflexão, análise crítica e construção de autonomia e trabalho coletivo, mas também de articulação entre igualdade e diferença. Um espaço de busca, construção de identidades, socialização, confronto, prazer, desafio, aventura, afirmação da dimensão ética e política, reflexão sobre o

sentido da vida e exercícios da cidadania. Nesse sentido, o papel do professor consiste em agir como agente cultural, desafiar os estudantes a ampliar horizontes, ir além da informação, construir conhecimentos e sentidos, desenvolver valores e práticas sociais.

Conscientes dos diferentes paradigmas, buscamos compreender o conceito de rural. Reiteramos: o rural é um contexto histórico que se transforma diante dos diferentes momentos, um espaço plural, tanto nos aspectos sociais e econômicos, quanto culturais e educacionais. O meio rural em Ituiutaba-MG é um espaço marcado por permanências e transformações. Nesse processo, o campo ou áreas de plantio de cereais e lavouras foi sendo substituído pela cana-de-açúcar, causando uma queda no número de empregados fixos nas fazendas. Sem emprego e diante de uma escassez no campo, esse trabalhador se vê obrigado a ir para a cidade buscar alimento para sustento de sua família. Sem desconsiderar a condição material de vida, destacada como responsável pela saída do homem do campo, partimos da hipótese de que, se no meio rural se efetivasse uma educação de qualidade, talvez tais problemas poderiam ser minimizados.

Ressaltamos que, ao defendermos uma educação de qualidade, não

confundimos com o conceito de qualidade total que tem como objetivo formar sujeitos empreendedores e consumidores. Tampouco com concepções tradicionais de educação: conteúdos concebidos como universais, disciplina e autoridade do professor. Mas uma educação que busque formar sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana; um ensino que valorize os diferentes saberes, que considere diferentes tempos e espaços, na formação dos estudantes; um ensino que tenha relação com a vida prática. É preciso reinventar a escola, essa é a proposta do paradigma da Educação do Campo.

Com o intuito de identificar o paradigma da educação escolar efetivada no meio rural do município, analisamos documentos das cinco escolas nucleadas que atendem crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Verificamos que o processo de nucleação não impactou de forma significativa, pois permanecem as características do paradigma da Educação Rural.

Compreendemos que a escola não é simplesmente o lugar no qual se investe e produz, mas acima de tudo, o espaço social de produção de saberes e valores culturais. Nesse sentido, as escolas localizadas no meio rural precisam considerar o campo como lugar de vida e, assim, contribuir para a construção de identidades

afirmativas. Na continuação da pesquisa propomos, a partir do contato com as diferentes comunidades escolares, mobilizar os sujeitos para a reinvenção das escolas em uma perspectiva que se aproxime do paradigma da Educação do Campo. É assim que nos sentimos nessa etapa da investigação, com a esperança de colaborar, com forte desejo de buscar mais, conhecer e participar do debate acerca da Educação do Campo, debate esse que é teórico, pedagógico e, sobretudo, político.

Referências

Araújo, F. M. L. (2006). *Mulheres letradas e missionária da luz: formação da professora primária nas escolas normais rurais do Ceará – 1930-1960*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) do Campo. *Caderno CEDES*, 27(72), 157-176.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Org.). (2004). *Por uma Educação do Campo*. (p. 7-18). Petrópolis: Vozes.

Barros, J. A. (2011). “A revisão bibliográfica: uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa”. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em educação*, (1).

Brasil. (2002). *Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF.

Brasil. (2005). *Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de*

Educação do Campo. Caderno de subsídios. Brasília, DF.

Brasil. (1997). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB (Lei n. 9.394/96)*. Rio de Janeiro: Qualithmark Editora.

Caldart, R. S. (2004). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Damasceno, M. N., & Beserra, B. (2004). Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 73-89.

Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*. (79).

Flores, M. M. L. (2000). *Escola Nucleada Rural: Histórico e Perspectivas* (Catalão-GO, 1998-2000) Dissertação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia.

IBGE. (2017). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Ibge cidades*. [on line] Disponível na internet via: http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico_o.php?codmun=313420&search=minas-gerais%7Cituiutaba%7Cinphographics:-history&lang= ES

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

Nosella, P., & Bufa, E. (1996). *Schola Mater: a antiga Escola de São Carlos 1911-1933*. São Carlos: EDUFSCar.

Silva Júnior, A. F. (2007). *Saberes e práticas de ensino de História em escolas rurais (um estudo no município de Araguari, MG, Brasil)*. (Dissertação de

Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia.

Silva Júnior, A. F. (2009). O Ensino de História no meio rural: olhares e práticas. In: Guimarães, S. (Org.). *Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas*. (p. 199-230). Campinas: Átomo & Alínea.

Silva Júnior, A. F. (2012). *Identidades e consciência história de jovens estudantes e professores de História: um estudo em escolas no meio rural e urbano*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia.

Silva Júnior, A. F., & Borges Netto, M. (2011). Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando: Revista eletrônica de cultura e educação*, (3), 45-60.

Silva, M. V., & Silva Júnior, A. F. (2012). Políticas educacionais para Educação do Campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. *Revista HISTEDBR On-line*, (47), 314-332.

Silva, L. H., & Costa, V. A. (2006). Educação Rural. *Presença Pedagógica*, 12 (69), 25-48.

ⁱ Este texto apresenta resultados de um projeto aprovado pelo edital da Chamada Universal MCTI/CNPq nº 01/2016, intitulado: “Ensinar e Aprender História: um estudo em escolas localizadas no meio rural do município de Ituiutaba, MG, Brasil”.

ⁱⁱ A expressão Revolução Verde foi criada em 1966, em uma conferência em Washington, por Wiliam Gown. As sementes modificadas e desenvolvidas nos laboratórios possuem alta resistência a diferentes tipos de pragas e doenças, seu plantio, aliado à utilização de agrotóxicos, fertilizantes, implementos agrícolas e máquinas, aumenta significativamente a produção agrícola. No Brasil, foi amplamente adotada nos anos de 1970.

Recebido em: 25/02/2017
Aprovado em: 12/03/2017
Publicado em: 19/04/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Silva Júnior, A. F., & Leite, M. F. A. (2017). A educação escolar no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil: Educação Rural ou Educação do Campo? *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 323-344. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p323>

ABNT:

SILVA JÚNIOR, A. F.; LEITE, M. F. A. A educação escolar no meio rural do município de Ituiutaba-MG, Brasil: Educação Rural ou Educação do Campo? **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 323-344, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p323>

Perspectivas dos atores ligados à vida acadêmica dos discentes em transição e adaptação escolar em assentamentos organizados pelo MST

Carmelo Souza da Silva¹

¹Faculdade Escritor Osman da Costa Lins - FACOL. Programa de Pós-Graduação em Pedagogia. Rua dos Estudantes, Bairro Universitário, s/n. Vitória de Santo Antão – PE. Brasil. carmelosouza@hotmail.com

RESUMO. Este artigo foi impulsionado pelo contexto histórico sobre a educação rural e a histórica luta dos movimentos camponeses por uma educação do campo, onde se investigou as compreensões, experiências e as expectativas dos atores ligados à vida acadêmica dos discentes do Ensino Fundamental em transição e adaptação escolar. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi aprofundar a compreensão sobre o processo de transição e adaptação dos alunos das escolas rurais dos assentamentos do MST para as escolas públicas urbanas no Estado de Pernambuco. É uma pesquisa de natureza qualitativa com aportes quantitativos e para coleta dos dados optou-se pelos questionários, entrevistas e sonda cultural, junto aos alunos, professores, pedagogos, gestores das escolas, pais/responsáveis e líderes do MST. As informações aportadas nesse trabalho podem servir de conhecimento básico para gerar as discussões necessárias para a construção de projetos e amadurecimento de ideias que possam atender as singularidades da educação do campo e resultar em ações que possam resolver a questão das transições e adaptações escolares. Os resultados revelaram que as transições e adaptações escolares são sofridas e que há, desde uma possível acomodação, que pode até ser confundida com convivência, a limitações e falta de formação por parte dos atores responsáveis.

Palavras-chave: Movimentos Sociais, Educação do Campo, Transição, Adaptação Escolar.

Perspectives of actors connected to the academic life of students in school transition and adjustment in settlements organized by the MST

ABSTRACT. This article was driven by the historical context of rural education and the historic al struggle of farmer's movements for a rural education, where he investigated the understandings, experiences and expectations of the actors linked to the academic life of students of elementary school in transition and school adjustment. Thus, the aim of this research was to deepen the understanding of the process of transition and adaptation of students from rural schools the MST settlements to urban public schools in the state of Pernambuco. The qualitative and quantitative research and data collection was performed by questionnaires, interviews and school diaries with students, teachers, educators, managers of schools, parents / guardians and leaders of the MST. The collected information for this work allowed to generate basic knowledge to discussions needed for construction projects and maturation of ideas that can meet the singularities of the field of education, and result in actions that can address the issue of transitions and school adaptations. The results showed that the transitions and school adaptations are sustained and that there is, from a possible accommodation, which can even be confused with connivance, the limitations and lack of training for the responsible actors.

Keywords: Social Movements, Rural Education, Transition, School Adaptation.

Perspectivas de los actores vinculados a la vida académica de los estudiantes en transición y adaptación en escuela en asentamientos organizados por lo MST

RESUMEN. Este artículo fue impulsado por el contexto histórico de la educación rural y la lucha histórica de los movimientos campesinos por una educación en el campo, dónde investigo las interpretaciones, experiencias y expectativas de los actores vinculados a la vida académica de los estudiantes de la escuela primaria en la transición y adaptación en la escuela. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue profundizar en la comprensión Del proceso de transición y adaptación de los estudiantes de las escuelas rurales de los asentamientos del MST a las escuelas públicas urbanas en el estado de Pernambuco. La recolección de datos fue elegido por cuestionarios, entrevistas y sonda Cultural, con los maestros, educadores, directores de escuelas, padres/tutores y líderes del MST. La información aportadas pueden servir como base de conocimientos para generar debates necesarios para los proyectos de construcción y la maduración de las ideas que pueden satisfacerlas singularidades del campo de la educación, y dar lugar a acciones que puedan abordar el tema de las transiciones y adaptaciones escolares. Los resultados mostraron que en las transiciones y adaptaciones en las escuelas hay sufrimiento, compasibles limitaciones y falta de formación de los agentes responsables.

Palabras-clave: Movimientos Sociales, Educación Rural, Transición, Adaptación en la Escuela.

Introdução

O contexto histórico sobre a educação rural e a histórica luta dos movimentos camponeses por uma educação do campo, em especificidade, as experiências pedagógicas em desenvolvimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e seus múltiplos desafios para garantir a escolarização das crianças e adolescentes em escolas nos assentamentos, foi o que impulsionou o desenvolvimento dessa pesquisa.

As escolas instaladas nos assentamentos do MST têm como mantenedoras as prefeituras municipais de Vitória de Santo Antão, São Lourenço da Mata e Escada, onde estão localizados os assentamentos. Através da Secretaria Municipal de Educação, o governo municipal deve assistir e supervisionar as escolas que atendem àqueles assentados. São, na maioria das vezes, barracões ou salas construídas numa área chamada de espaço comum (onde ocorrem eventos e são praticadas atividades coletivas de interesse comum), local da sede da associação dos assentados, onde também é uma sala de aula que funciona no sistema multisseriado e lá a professora ou o professor tem o desafio de trabalhar com alunos do 1^o ao 5^o ano, que na maioria, são filhos de pais iletrados e filhos que

estão fora da faixa etária nas séries que deveriam estar matriculados, ou seja, são alunos matriculados nas séries que não são compatíveis com as suas idades. Após o 5^o ano, esses alunos são transferidos para uma escola pública urbana para dar continuidade aos seus estudos.

Quanto às escolas públicas urbanas, percebe-se que muitas ainda estão longe de ser a escola ideal (bem equipadas e com professores bem preparados) para oferecer um ensino de melhor qualidade, principalmente àquelas escolas municipais e estaduais localizadas no interior do Estado. Muitas escolas possuem apenas a estrutura básica, ou seja, o mínimo para o seu funcionamento. O fato é que, embora o país esteja vivendo um momento de consenso quanto à questão da necessidade de mais investimentos para a educação, não se pode prever quando este consenso transformar-se-á, por exemplo, em infraestrutura que vá além dos itens básicos para o funcionamento de uma escola.

Dessa forma, é importante identificar junto aos atores das escolas envolvidas nessa pesquisa (professores, direção e pedagogos), lideranças do MST e pais ou responsáveis dos alunos, as suas compreensões e experiências referentes ao processo de transição e adaptação desses alunos.

Métodos

A pesquisa realizada constitui-se de um estudo descritivo/exploratório, em que os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. Buscou-se pela clareza dos procedimentos técnicos e metodológicos, ou seja, a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição, interpretação e explicação dos fenômenos investigados ao longo do trabalho. Essa pesquisa tem uma abordagem metodológica qualitativa com aportes quantitativos. Com o método qualitativo procurou-se estabelecer conexões lógicas de causa e efeito entre os fenômenos, recorrendo a interpretações e utilizando alguns dados estatísticos. (Oliveira, 2003, p. 192).

Os atores entrevistados foram os professores (PROF), pais (P) ou responsáveis (RESP), gestores (GEST), pedagogos (PED) e lideranças locais nos assentamentos do MST (L. MST), atores de grande importância na vida escolar e, conseqüentemente, de grande relevância para esta pesquisa.

Todos responderam a uma entrevista semiestruturada, com 04 (quatro) questões. As respostas obtidas dos citados autores foram tratadas estatisticamente, observando-se os discursos originais e aqueles agrupados por analogia e

apresentados em quadros iniciados, a partir da enunciação de questões.

Os dados foram coletados em duas fases: a primeira, no último bimestre de 2010, quando os alunos ainda estavam cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, nas escolas localizadas nos assentamentos do MST (G1) e nas escolas urbanas (G2). Considerou-se a transição dos mesmos para uma nova fase escolar, ou seja, para o 6º ano do Ensino Fundamental; na segunda fase a pesquisa concentrou-se nos atores envolvidos com os mesmos alunos (G1 e G2), ao longo do primeiro semestre de 2011, quando os alunos já se encontravam na nova fase escolar (6º ano), no processo de adaptação.

As entrevistas, com os diretores ou responsáveis pelas unidades de ensino, professores que atuaram ou atuam diretamente com os alunos participantes desta investigação, os alunos participantes e os pais ou responsáveis por esses, foram previamente agendadas. A todos os participantes entrevistados pediu-se, individualmente, a autorização para gravação de voz. A entrevista foi semiestruturada, com perguntas abertas e gravadas para posterior transcrição, para não perder nenhuma informação que pudesse ocultar dados importantes. Por algum motivo, alguns participantes não autorizaram a gravação de voz, respeitando

a recusa do entrevistado, limitando-se as anotações manuais.

Nessa pesquisa, as escolas de cada grupo (**G1** e **G2**) estarão sendo representadas e identificadas por símbolos na forma de letras. O grupo **G1**: as escolas municipais localizadas nos três assentamentos do MST, localizados nas regiões da Mata Norte, Mata Centro e Mata Sul de Pernambuco (Escola do Assentamento A – **EA-A**); (Escola do

Assentamento B – **EA-B**) e a (Escola do Assentamento C – **EA-C**). O grupo **G2**: as Escolas Municipais localizadas na zona urbana, identificadas por Escola Urbana C - **EUA**; Escola Urbana D– **EU-De** a Escola Urbana F – **EU-F**.

Análise e discussão dos dados Processo de transição escolar

a) As vésperas da ruptura

Quadro 01 – Respostas dos pais (P) ou responsáveis (RESP) pelos alunos do G1: discursos originais e os envolvidos por analogia:

1ª Questão: Já conversou alguma vez com seu filho sobre a mudança de escola e o processo de adaptação que o mesmo terá que passar na “nova escola”? O que foi falado?			
DISCURSO ORIGINAL	SUJEITOS ENVOLVIDOS POR ANALOGIA	Total	
		F	% aprox.
P3 – Já falei sim. Falei que vai ser mais difícil e que terá que se esforçar mais. Lá vai ser dureza, tem muitos professores e muitas disciplinas. Não será como aqui, tem mais alunos e a escola é muito grande.	P2; RESP3; P4; P5; RESP6; RESP7; RESP8; P9; RESP10; P13; RESP15.	11/15	73 %
P11 – Ela já conhece a escola, sempre vai lá comigo quando sou chamado para reuniões ou algo que o irmão dela faz de errado na escola. O irmão dela estuda lá há dois anos. Eu digo a ela que vai ser diferente da que ela estuda agora.	P1; P11 e P12	3/15	21%
P14 – Ele sabe onde fica. Eu já passei várias vezes com ele pela escola e mostrei onde ele vai estudar no próximo ano. Sempre digo para ele que lá vai ser tudo diferente.	P14	1/15	6 %

Fonte: Silva (2011) - Formatação do quadro adaptado de Bardin (1998).

As respostas oferecidas acima demonstram que a maioria dos pais ou responsáveis acreditam conhecerem a

escola onde as suas crianças irão dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental apenas pelo fato de saber em

que espaço geográfico a mesma está localizada. Pode-se verificar, ainda, que isto pode ocorrer, também, por entenderem que o fato de comparecerem à escola para participar de reuniões periódicas é suficiente para afirmar que a conhece na sua estrutura em funcionamento.

Segundo Morissawa (2008), existe uma cumplicidade muito importante entre escola e família nas áreas de acampamento e assentamentos. A escola para as crianças foi uma preocupação desde as primeiras ocupações do MST nas terras dos

latifúndios. Foram pais, professores e estudantes que formaram as primeiras comissões para reivindicar e organizar escolas nos acampamentos e assentamentos. É nesse contexto que surgiu o Setor Nacional de Educação do MST. Portanto, entende-se não ser prudente e/ou justo vincular a falta de orientação dos alunos do G1, na sua transição à nova jornada escolar, a uma suposta falta de vontade ou desinteresse de apoio dos pais ou responsáveis.

Quadro 02 – Respostas dos pais (P) ou responsáveis (RESP) pelos alunos do G2: discursos originais e os envolvidos por analogia:

1ª Questão: Já conversou alguma vez com seu filho sobre as mudanças e o processo de adaptação que o mesmo terá que vivenciar na nova fase escolar? O que foi falado na oportunidade?			
DISCURSO ORIGINAL	SUJEITOS ENVOLVIDOS POR ANALOGIA	Total	
		F	% aprox.
P23 – Sempre que nós estamos falando de escola eu lembro a ele que no próximo ano vai ser mais puxado... Digo para eles que a quantidade de professores e assuntos vai ser bem maior que nos outros anos passados... Que vai ter que estudar mais se quiser passar de ano.	P16; P17; P18; RESP19; P20; P22; P23; RESP24; RESP25; RESP26; P27; P28; P29 e P30.	15/15	100%

Fonte: Silva (2011) - Formatação do quadro adaptado de Bardin (1998).

As respostas acima revelam que os pais (P) e/ou responsáveis (RESP) pelos alunos do grupo G2 também são carentes de informações mais detalhadas sobre o funcionamento das escolas e, em particular, em relação à fase escolar do sexto ano a qual ingressarão seus filhos. Sendo assim, como consequência, esses pais e responsáveis demonstram não ter

conhecimento para melhor prepararem seus filhos para uma transição escolar mais tranquila. Além disso, é comum, tanto nas periferias urbanas como nas comunidades rurais, onde é grande o número de pais e responsáveis analfabetos ou pouco escolarizados, responsabilizarem a escola na função de esclarecer os alunos acerca dessas transições.

a) A escola: uma importante mediadora para uma transição sem sofrimento

Segundo os dados coletados nas entrevistas com as professoras das três escolas nos assentamentos do MST pesquisados, não existe uma preparação específica para a transição e adaptação escolar. Como se pode observar no discurso original de uma professora abaixo representado e que por analogia correspondem às opiniões das demais docentes:

Sou professora contratada da rede municipal de ensino e quando fui encaminhada para trabalhar nesta escola eu nem sabia que era uma escola onde estudavam os filhos dos assentados do MST. Eu achava que era uma escola rural como outra qualquer... Eu nunca fui chamada, nem pela Secretaria Municipal de Educação nem pela organização do MST para participar de alguma capacitação ou coisa parecida direcionada para essas questões de transferências, transições e adaptações dos alunos que encerram o 5º ano e tem que se matricular numa escola lá na área urbana para continuarem seus estudos no 6º ano do Ensino Fundamental (**PROF – G1do EA –B**).

O discurso acima remete a outras discussões pertinentes e relevantes para a ilustração dos dados apresentados. Em primeiro lugar, como já é sabido, dificilmente um professor concursado e efetivo, já exercendo a sua docência em uma escola urbana, aceita ser transferido

para trabalhar em uma escola rural a quilômetros de distância do centro urbano, salvo, se o docente for recém-concursado e não lhe restar outras opções. Normalmente as vagas para a docência nas escolas rurais são preenchidas por professores graduandos e não graduados, contratados temporariamente.

Quando as docentes foram questionadas se acreditavam que seus alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, sujeitos do **G1**, estavam sendo preparados suficientemente para ter uma transição e, posteriormente, uma adaptação escolar tranquila, responderam como pode ser conferido no discurso original abaixo apresentado e que por analogia representa as opiniões das demais, que não houve uma preparação específica e planejada pedagogicamente para tal fim.

Nas escolas da maioria dos assentamentos do MST, e é o caso desta aqui, a professora trabalha praticamente sozinha, não tem gestor, não tem pedagogo, não tem supervisor... Todas as orientações que são dadas para as professoras são passadas em reuniões na Secretaria Municipal de Educação... Eu desconheço se houve alguma orientação específica para se trabalhar com os alunos do 5º ano estas questões sobre transição e adaptação escolar... Nós trabalhamos os conteúdos programáticos e sempre que possível nós falamos rapidamente sobre o futuro escolar deles. (**PROF – G1 da EA-A**).

Nas palavras da docente há um desabafo e ao mesmo tempo um reconhecimento de que os sujeitos do **G1** não são preparados especificamente e pedagogicamente para as fases de transição e adaptação escolar. No entendimento das docentes a prioridade são os conteúdos programáticos.

Ao ser questionado como as lideranças locais dos assentamentos atuam em relação às escolas e o que é feito para oferecer uma transição e uma adaptação tranquila para aqueles alunos que tem que deixar a escola no assentamento para continuarem seus estudos numa escola num centro urbano, a resposta do líder, que por similitude representa as opiniões dos demais líderes entrevistados, foi a seguinte:

Eu sei que o MST possui um Setor de Educação que foi criado desde 1987 para tratar das questões do direito à educação e a escola das crianças... Eu não sei se ele cuida também dessa coisa de transição e adaptação... Eu sei que o MST acompanha os trabalhos de quase mil escolas do 1º ao 9º ano em quase todo país. Sei que o MST tem uma proposta pedagógica que defende um modelo de educação apropriado às demandas de um meio rural em transformação, que articule as experiências da realidade local com as experiências da realidade do mundo. (L do MST – Assentamento A).

Na fala do líder do MST, percebe-se que o mesmo não sabe se na escola localizada no assentamento, em que ele é

presidente da Associação, há ou não uma preparação em relação à transição e adaptação para aqueles alunos que, compulsoriamente, estão deixando aquela escola onde estudaram todos os anos das séries iniciais e terão que passar para outra localizada na zona urbana, que apresenta uma proposta pedagógica diferente da sugerida pelo MST, que segundo Morigi (2003), esta propõe que a escola demandada deve ter uma identidade com o meio rural, seu currículo deve refletir essa identidade, assim como deve haver a criação de um ambiente educativo ao espaço onde se desenvolvam suas atividades.

No entendimento de Neto (1999), esse modelo de escola proposto pelo MST é a combinação da luta pela terra com a educação visando à construção de um “novo homem”. (p. 57). O movimento compreende que a transformação da sociedade não pode se dar apenas através da ocupação de latifúndios. Contudo, diz ainda o autor, para a construção do “homem novo” de quem falam os membros do MST, só será possível a partir de uma reeducação para a vida no coletivo, com uma formação diferenciada, sem os vícios do sistema capitalista.

Semelhanças e diferenças nas adaptações nos diferentes contextos

a) Conviver com o diferente: desconforto, estranheza, ansiedade e angústia

Embora sejam os alunos do G2 acostumados a frequentarem a mesma escola há alguns anos, não ficaram imunes ao medo ou ao nervosismo do primeiro dia de aula.

O que aparece como diferencial em relação aos alunos do G1, talvez sejam as poucas queixas, ou seja, quando eles falam de medo e nervosismo não oferecem detalhes de como esses se manifestaram. Eles falam de nervosismo e de medo como algo que lhes apareceram tão rápido quanto desapareceram. Não que essas condições que os diferenciam sejam méritos incontestáveis da escola e da família, pois já ficou demonstrado nesta pesquisa que não houve preparação planejada e sistemática.

A propósito, quando se perguntou aos pais ou responsáveis pelos alunos dos dois grupos (G1 e G2) se o filho ou filha reclamava de alguma dificuldade ou sentimentos na etapa de adaptação, no início da nova fase escolar, quais as reclamações e quais as orientações passadas às crianças, pelos pais ou responsáveis, as respostas foram simples e revelaram que estes não estavam preparados e nem sabiam como lidar conscientemente com a situação.

Reflexos da ruptura no desempenho acadêmico

a) Assiduidade, evasão e desempenho escolar

As dificuldades para o deslocamento entre as áreas rurais e urbanas, principalmente em tempo de chuva, não caracteriza nenhuma novidade. O fato relevante a ser discutido nesta pesquisa são as consequências dessa realidade na vida acadêmica dos sujeitos desta investigação, que inclusive correm o risco de perder o ano letivo, já que, quando o aluno deixa de frequentar a escola, não atendendo a exigência mínima de 75% de frequência, de acordo com o artigo 24 – VI da LDB (Lei nº 9394/96), fica caracterizado o abandono escolar. Além dos prejuízos ou perdas no processo de ensino e aprendizagem, existe ainda a questão do desestímulo diante dos desafios para os quais os alunos não veem uma solução, pelo menos em curto prazo.

Ao entrevistar as professoras nos três assentamentos do MST houve importantes revelações. As docentes, quando responderam a questão a qual perguntava quais os maiores desafios que os seus alunos iriam enfrentar na nova fase escolar, entre outras coisas, falaram sobre assiduidade e fizeram algumas previsões sobre alguns desafios que deveriam passar os alunos do G1. Afirmaram com muita

convicção que os discentes perderiam algumas aulas em razão do transporte não conseguir chegar até o assentamento, por causa das condições das estradas agravadas pelas chuvas. (PROF da EA- C – G1).

As professoras estavam seguras de que os alunos, sujeitos do grupo G1, perderão muitas aulas por causa das condições que elas já vivenciam há algum tempo. Elas sabem, assim como os pais, as autoridades e a sociedade, que quando as crianças chegam atrasadas na escola ou perdem um dia de aula, há um prejuízo real. O aluno pode até conseguir com os colegas os assuntos escritos, pedindo um caderno emprestado ou o número das páginas do livro trabalhadas na aula, no entanto, ele perdeu a explicação do professor ou professora. É a esse prejuízo que se refere à professora no seu discurso.

De acordo com Vendramini (2000), “as dificuldades das professoras que vem das cidades para as escolas rurais, sofrem com as difíceis condições das estradas, bem como com a distância e as péssimas condições dos transportes”. (p. 185). Ele está retratando, mesmo indiretamente, exatamente os mesmos desafios que os jovens estudantes enfrentam no dia a dia para dar continuidade aos seus estudos na área urbana.

Corroborando para essa discussão o pensamento de Moreira (2007, p. 82-106)

quando diz “se o cidadão está obrigado a matricular seu filho, o Estado está obrigado não somente a disponibilizar vagas. A educação não deve ser focada no aspecto quantitativo, mas também no aspecto qualitativo”. No entendimento do autor não é suficiente dizer que os sujeitos têm escola para frequentar, se a eles não for oferecido às condições necessárias para o acesso naquela escola. Como por exemplo, transporte decente e estradas seguras.

Desafios políticos pedagógicos do MST

Para se chegar a uma ideia temática que possibilitasse a formação desta Categoria com sua Unidade de Análise, foram priorizadas as respostas ou discursos coletados de algumas lideranças do MST, nos três assentamentos onde se encontram as três escolas rurais. A análise e as discussões dos resultados deram-se a partir de algumas literaturas mais específicas sobre os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST.

a) Uma formação na contramarcha da ideologia do movimento

Esta Unidade de Análise tem seu início a partir de um questionamento feito aos líderes (Presidentes de Associações e Coordenadores do MST) nos três assentamentos onde se deu a pesquisa. Foi perguntado aos líderes (uma mulher e dois homens) se existe, na política pedagógica

do MST, alguma preocupação específica para a questão da transição e adaptação daqueles alunos que estão tendo de deixar as escolas públicas nos assentamentos para poder dar continuidade aos seus estudos no Ensino Fundamental II, numa escola pública na área urbana.

Como resposta, obteve-se dos três líderes o que se pode conferir nos discursos originais abaixo representados:

Primeiro discurso:

O que eu sei é que o movimento tem se preocupado bastante com o futuro dessas crianças e adolescentes... Para o MST conquistar educação pública e de qualidade para todos os níveis é tão importante quanto à conquista da terra. A orientação pedagógica do Movimento é passada para nós (liderança comunitária, professoras, professores, delegados de ensino, etc.). Embora, é importante lembrar, que para tudo funcionar direitinho, conforme a orientação pedagógica dada pelo Setor de Educação do Movimento carece do comprometimento de todos. Essa luta teve início nos anos 80, quando o MST criou as frentes ou setores articulados e um deles foi o Setor de Educação... Assim o Movimento foi amadurecendo no dia-a-dia, na prática e com as necessidades... Foi assim que se percebeu que os filhos dos acampados e dos assentados precisavam de escola, que não poderia continuar os pais aflitos porque os filhos estavam sem poder ir à escola, que ficava na cidade a quilômetros do lugar que estavam. Muitos acampados queriam desistir do acampamento por conta desta situação... Foi aí que nasceu a ideia de criar as escolas nos barracões... As experiências acumuladas vão oferecer as condições para a construção de um Projeto Político

Pedagógico - PPP do MST. Eu sei que o PPP do MST tem defendido uma educação além da escola, uma formação humana com uma visão globalizada... Mas não posso assegurar que exista neste Projeto, essa preocupação específica que o senhor me pergunta. Penso que a professora e a família dos alunos devem trabalhar essa preparação. (L. MST – Assentamento – A).

No primeiro discurso se percebe que a líder reafirma o que já vem sendo dito nas literaturas produzidas pelo MST sobre a luta do Movimento para conquistar escola pública de qualidade para toda a população do campo. Ela diz que orientações pedagógicas são passadas para as lideranças comunitárias, docentes e delegado de ensino, mas acredita que toda orientação só será praticada com eficácia se houver um comprometimento das partes interessadas envolvidas. Ela disse que não tinha como assegurar que existia no Projeto Político Pedagógico do MST uma preocupação específica com relação à questão de transição e adaptação de alunos que vão para outra escola. Mas a líder diz ainda, acreditar que os professores e as famílias dos alunos em transição devem estar fazendo este trabalho. Ela lembra que o MST tem feito um trabalho intenso de conscientização da necessidade da participação de todos da comunidade interessados na gestão escolar, para se alcançar os objetivos propostos. (L. MST – Assentamento – A).

Neste sentido, segundo Neto (1999), “a orientação pedagógica dada pelo Setor de Educação do MST aos professores e às lideranças comunitárias é estimular a iniciativa de construção de conteúdos e metodologias de ensino mais próximos e adequados ao contexto econômico e sociocultural dos assentamentos”. (p. 52). Essa situação sinaliza para outras possibilidades, como por exemplo, pode-se acreditar que há liberdade para a inclusão de novos desafios nos Projetos e nas práticas pedagógicas do Movimento, como a preparação dos alunos para uma transição tranquila.

Contudo, o primeiro discurso nem afirma haver na Política Pedagógica do MST alguma preocupação específica em relação às questões de transição e adaptação escolar, nem nega a existência de ações pedagógicas voltadas para tais fins.

Segundo discurso:

Há décadas o MST vem defendendo escolas públicas de qualidade para todos no campo, para não ter que ver as crianças e os adolescentes se deslocarem a quilômetros de distância para estudar numa escola na zona urbana, para receberem uma formação conservadora, do ponto de vista político e ideológico, que não tem nenhum compromisso com o homem do campo, que só contribui para o êxodo rural... Quanto à questão da transição e adaptação dos alunos, é possível que se tenha essa preocupação inclusa, de forma

contextualizada nos princípios pedagógicos, onde se procura colocar em prática os princípios filosóficos da educação, numa visão de mundo, de formação de sujeitos como pessoa e como sociedade... Eu não sei dizer com certeza, se na prática está sendo trabalhada, de forma planejada e específica essa questão da transição e adaptação... Sinceramente, eu ainda não tinha despertado para essa situação, que é realmente muito importante. (L. MST – Assentamento – B).

No segundo discurso, após lembrar que o MST vem lutando por escolas públicas de qualidade, paralelamente as suas militâncias pela reforma agrária, o líder critica o fato das crianças e adolescentes terem que passar pelo sacrifício e sofrimento do deslocamento de quilômetros de distância para receberem uma formação que, segundo ele, é conservadora e que não contribui para a fixação do homem no campo. Na sequência ele afirma que é possível haver alguma preocupação nos princípios pedagógicos do MST com relação às questões das transições e adaptações dos alunos, embora não saiba dizer se na prática estão sendo trabalhadas. Por final, o entrevistado assumiu que ainda não tinha despertado para as questões da transição e adaptação dos alunos e reconheceu a importância da preocupação e discussão do fato.

Afirma ainda o entrevistado, que o MST tem uma proposta de educação

ampla, com uma visão larga de mundo, que visa preparar o aluno para ser capaz de intervir e transformar práticas na realidade que vive. Percebe-se que o mesmo o faz com base nos princípios filosóficos do Movimento, que se encontra no Caderno de Educação nº 8. Presume-se que ele conhece bem a proposta teórica. O modelo de escola proposto pelo MST diz-se ser comprometido com uma formação que parte de uma realidade concreta. Segundo Freire (2005), na prática, seria uma escola onde o aluno não seria um sujeito coadjuvante e, sim, parte ativa da construção da história de seu país e da humanidade.

Para Silva (2010), esta escola seria o local onde a comunidade escolar vivenciaria ações compartilhadas numa visão, onde promoveriam críticas aos valores e conceitos que estivessem prejudicando a ação histórica daquela sociedade. Seria o lugar onde estaria sendo construída, de forma progressiva a contra ideologia, que seria uma forma de superação da ideologia dominante.

Quando em entrevista dada à Carta Capital, o líder ideológico nacional do Movimento, João Pedro Stedile, considerado pelos ruralistas brasileiros e parte da imprensa nacional como “reencarnação da besta-fera”, falou, entre outros assuntos, de transitoriedade.

Segundo Lírio (2009), para Stedile, não importa governo ou sistema econômico, se conseguirmos formar uma geração mais instruída ela conseguirá encontrar as melhores soluções para os problemas sociais.

É importante frisar que o Movimento defende, no seu modelo de formação, a necessidade de respeitar a transitoriedade, permitindo o entendimento de que o MST está disposto a encarar novos desafios. Segundo a literatura do MST, quando o Movimento fala de uma educação aberta para o mundo, está justificando para insistir numa proposta de educação própria. Não significa dizer que o movimento se feche nos limites da sua realidade imediata ou das suas lutas específicas (MST, 1996). Tais condições comprometeriam os objetivos maiores de mudanças do Movimento.

Contudo, é relevante lembrar, no que concerne à teoria e a prática do MST em relação à educação que, segundo Alves (2009), “os principais porta-vozes do movimento anunciam sistematicamente uma concepção de educação e uma prática pedagógica que estariam bem distantes daquelas realizadas nas escolas estatais e privadas, mas que a retórica esconde o exercício da mesmice”. (p. 11). O que seria equivalente dizer que a proposta de educação do MST não iria além da

superfície do discurso e que não há diferença qualitativa.

Terceiro discurso:

Algo específico assim acho que não. A professora deve fazer alguma preparação no final do ano para eles... Pensando direitinho, essa situação de mudança de escola, ter que se adaptar com tudo diferente novamente é uma situação difícil... Essa situação pode ser 'aquilo' que o Setor de Educação chama de novas dimensões ou novas experiências no processo de formação humana... É normal a cada tempo surgir uma nova necessidade, que deve ser discutida no coletivo e em seguida procura-se colocar na prática as novas exigências. O maior desafio para o MST não é pensar filosoficamente e pedagogicamente essa situação que o senhor colocou aí, sobre transição e adaptação dos alunos para outra escola, desafio mesmo é transformar as ações pensadas em práticas... A prática depende da conscientização e participação de todos. O MST espera que todas as ações sejam executadas com a consciência da necessidade e o sentimento do prazer do coletivo... Entendemos que a força de um companheiro vai estar na força da organicidade do coletivo e que o contrário também é verdadeiro. (L. MST – Assentamento – C).

No terceiro discurso, o líder entrevistado foi apenas um pouco mais direto. Ele diz achar que algo específico, na política pedagógica do MST voltado para as questões de transição e adaptação de alunos, não existe. Em seguida, ele ameniza dizendo que acreditava que as professoras faziam alguma preparação no final do ano letivo para os alunos que mudavam de escola. Posteriormente, o

líder também reconheceu a importância do assunto questionado e “profetizou” dizendo que será um novo desafio para o MST. Neste momento, acontece o que se pode dizer um reconhecimento, por parte do líder, que não há no Projeto Pedagógico do MST (nem na prática planejada nem no currículo oculto) uma preocupação específica com relação à transição e adaptação dos alunos transferidos das escolas públicas no assentamento para as escolas públicas urbanas.

Considerações finais

Devemos destacar que os referidos principais atores envolvidos na vida escolar dos alunos (G1 e G2), não estão preparados para lidar com as questões relacionadas à transição e adaptação dos discentes na sua nova fase escolar.

Em relação aos pais ou responsáveis, quando perguntados às vésperas da transição escolar, se já haviam conversado alguma vez com seu filho sobre a mudança de escola e o processo de adaptação, responderam que sim. Mas, os mesmos só falaram para seus filhos que na outra escola seria mais difícil, que haveria mais professores e mais matérias, nenhuma informação planejada e sistematizada pedagogicamente, voltadas à preparação para uma transição e adaptação tranquila para as suas crianças, foram passadas.

Tanto os pais ou responsáveis do **G1** como o do **G2** acreditam que informar os filhos que na próxima fase escolar será mais difícil, é estar preparando-os para uma transição tranquila. São unânimes em informar que nunca foram convidados para participar de alguma reunião para tratar da questão da transição e adaptação das suas crianças à nova fase escolar. Portanto, se esses pais ou responsáveis não foram preparados, não se pode esperar que os mesmos tenham conhecimentos para preparar seus filhos, a fim de obter uma transição e uma adaptação tranquila.

Constatamos que não só os alunos, como também os pais dos dois grupos (**G1** e **G2**), são carentes de informações mais detalhadas sobre o funcionamento das escolas, bem como acerca da fase escolar (sexto ano) em que suas crianças estarão indo estudar. Além disso, é importante frisar que é comum, tanto na zona rural quanto nas periferias das zonas urbanas, haver um grande número de pais ou responsáveis analfabetos ou com pouca escolaridade.

A propósito, espera-se que toda família esteja preparada para dar o suporte necessário a seus filhos, para que os mesmos possam atender as expectativas da escola e do mundo do trabalho. Mas, essa tarefa pode não ser fácil, porque vai depender de outros fatores como situação

econômica, estrutura familiar, nível de formação e disponibilidade. Esse quadro se torna mais visível no caso das famílias economicamente desfavorecidas nas periferias urbanas e na área rural.

Contudo, a situação acima retratada vai mais além dessas questões, de ter ou não conhecimento e interesse de prepararem os alunos para a transição, pois a questão é falta de formação e informação. Não existe formação de professores, gestores para lidar com a situação, nos dois contextos investigados. Nem as escolas que estão enviando os alunos (escolas públicas nos assentamentos), nem as escolas que estão recebendo os alunos (escolas públicas urbanas), e nem essa segunda escola quando também faz o processo de envio e recebimento interno de seus alunos do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental, não possuem ações planejadas que visem à transição e a adaptação dos alunos. Os pais não estão sendo orientados a gerenciar a rotina dos seus filhos. Essas escolas que estão recebendo os novos alunos, independentemente de onde vierem, não os oferecem uma recepção mais atenta e especial, o que iria contribuir significativamente para uma melhor qualidade no convívio social-escolar.

Outra situação relevante, que contribui com as considerações finais

acima apresentadas, é o fato das professoras das escolas pesquisadas nos assentamentos do MST não serem efetivas e de não serem graduadas, ou ainda não terem concluído a graduação. Como elas são contratadas temporariamente, conseqüentemente, há uma rotatividade muito grande dessas professoras nas escolas rurais, o que compromete a continuidade dos trabalhos docentes. Algumas dessas professoras informaram que foram enviadas para trabalhar numa escola rural, mas que ninguém lhes disse que se tratava de uma escola num assentamento do MST, que nunca foram chamadas, nem pela Secretaria Municipal de Educação e nem pelo MST para participar de alguma capacitação ou algo parecido para tratar da questão da transição e adaptação dos alunos que são transferidos para as escolas públicas na cidade.

Outra questão que merece ser destacada é o fato dos líderes locais dos assentamentos do MST não saberem com segurança se o Setor de Educação do Movimento e as escolas nos assentamentos tratavam ou não da questão da preparação dos alunos para uma transição e adaptação tranquila a uma nova escola. Apesar de demonstrarem ter muito conhecimento sobre os princípios filosóficos e pedagógicos do MST, eles só conseguiram

afirmar que “achavam que a escola, as professoras e os pais estavam tratando da questão”, ideias contrariadas pelos resultados dessa pesquisa.

Nesta fase, com base nos discursos dos sujeitos do **G1**, de seus pais ou responsáveis e de algumas lideranças do MST dos três assentamentos, além de estarmos atentos às literaturas produzidas dentro do próprio movimento, que trazem os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST, chegou-se à conclusão que, embora o Movimento tenha uma política pedagógica bem clara e definida, essa não traz nenhuma proposta específica para lidar com a realidade da transição e adaptação dos alunos que saem das escolas públicas nos assentamentos para estudar nas escolas públicas urbanas.

Todas as informações coletadas com os sujeitos do **G1**, pais e responsáveis e lideranças, convergiram para a confirmação de que não existe nada planejado ou alguma ação prática sistematizada com relação à preparação dos alunos em processo de transição e adaptação escolar. Mas, também é fato confirmado que no MST, que tem seus princípios filosóficos pedagógicos numa construção permanente, sempre vai haver espaço para novos desafios. O que não deixa de ser uma sinalização positiva e alimentadora de esperanças.

É relevante destacar que os alunos, nos assentamentos pesquisados, não estão apenas desassistidos no que diz respeito à preparação para a transição e adaptação escolar, como também não há por parte de seus familiares um diálogo mais presente sobre o que significa o MST e qual o significado da Reforma Agrária. O que significa que estão deixando de receber a formação que para o Movimento é fundamental, já que sua proposta é a formação de uma militância permanente, comprometida com o desenvolvimento de uma consciência de classe e uma consciência revolucionária. O que se constata é uma situação onde a formação dessas crianças está seguindo na contramarcha da ideologia do MST. O futuro do MST, que está sendo desenhado hoje, deixa dúvidas, pois a prática parece e pode estar condenando-o à extinção.

Os resultados dessa investigação revelaram situações negativas que ocorrem no cotidiano de escolas públicas rurais e urbanas no Estado de Pernambuco. Situações que parecem invisíveis aos olhos da sociedade e, principalmente, aos olhos daqueles que são coautores e responsáveis, os que não deveriam permitir que tais situações, como desconforto e sofrimento aos discentes nas transições e adaptações escolares, ocorressem.

A percepção que se tem é que há, desde uma possível acomodação, que pode até ser confundida com convivência, a limitações e falta de formação por parte dos atores responsáveis por realizar, proteger, respeitar e garantir o direito a educação básica de qualidade e sem discriminação a todas as crianças do campo e da cidade.

Embora essa pesquisa tenha sido realizada em apenas três escolas nos assentamentos do MST e três escolas na zona urbana, localizadas em três cidades do Estado de Pernambuco (Vitória de Santo Antão, São Lourenço da Mata e Escada), ofereceu-se uma amostra relevante de uma realidade que pode ser a mesma dentro de um universo maior de cidades no Estado e no País, mas que pode ser revertida. As informações aportadas nesse trabalho investigativo podem servir de conhecimento básico para gerar as discussões necessárias para a construção de projetos e amadurecimento de ideias que possam atender as singularidades da educação do campo, como defende o MST, e resultar em ações que possam resolver a questão das transições e adaptações escolares. Mas, assim como nas escolas urbanas, nas escolas nos assentamentos, as soluções dependerão, principalmente, da força organizativa e do comprometimento

de todos, além da importância de que as crianças não deixem de ser ouvidas.

Referências

Alves, G. L. (Org.). (2009). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições70.

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (2001). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata*. Brasília: Câmara dos Deputados; Coordenação de publicações. Legislação, n. 38.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lirio, S. (2009). Especial 25 anos depois. *Carta Capital*, 55(530), p. 8-15.

MST. (1996). *Princípio da educação no MST*. São Paulo: Setor de Educação (Caderno de Educação nº8).

Moreira, O. R. (2007). *Políticas públicas e direito à educação*. Belo Horizonte: Fórum.

Morigi, V. (2003). *Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação.

Morissawa, M. (2008). *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular.

Neto, L. B. (1999). *Aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas: São Paulo: Autores Associados.

Oliveira, M. M. (2003). *Como fazer projetos, relatórios, monografias,*

dissertações e teses. Recife: Edições Bagaço.

Silva, C. S. (2010). Gramsci: Uma educação para a formação de uma sociedade alternativa participativa. *Revista Conexão Pedagógica*, 3(3), 9-25.

_____. (2014). *Escuelas públicas del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y urbanas: el impacto de la transición y adaptación de los alumnos en enseñanza fundamental, em el Estado de Pernambuco, em los años de 2010 y 2011*. (Tese de Doutorado). Universidad De La Empresa.

Vendramini, C. R. (2000). *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Editora Unijuí.

Recebido em: 06/11/2016

Aprovado em: 14/03/2017

Publicado em: 19/04/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Silva, C. S. (2017). Perspectivas dos atores ligados à vida acadêmica dos discentes em transição e adaptação escolar em assentamentos organizados pelo MST. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 345-363. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p345>

ABNT:

SILVA, C. S. Perspectivas dos atores ligados à vida acadêmica dos discentes em transição e adaptação escolar em assentamentos organizados pelo MST. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 345-363, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p345>

Educação do Campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará

Rosenildo da Costa Pereira¹, Antonio Marcos Santos Pureza², Salomão Antonio Mufarrej Hage³ⁱ

¹Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba - SEMEC. Rua Pedro Rodrigues, 700, Centro, Abaetetuba-PA. Brasil. rosenildocosta@bol.com.br. ²Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba - SEMEC.

³Universidade Federal do Pará - UFPA.

RESUMO. O presente texto aborda as políticas públicas de Educação do Campo, desenvolvidas no Brasil, considerando as especificidades e peculiaridades do município de Abaetetuba, localizado no Estado do Pará. É resultante de um processo de investigação bibliográfica, documental e de campo, com os sujeitos que participam da gestão municipal e do movimento de Educação do campo local. Conclui-se com o estudo que o município em foco encontra-se numa fase inicial de discussão e implementação de políticas voltadas para o atendimento dos sujeitos do campo, tendo os movimentos sociais e instituições de ensino superior locais assumido posição privilegiada como protagonistas nesse processo, como fomentadores de afirmação e implementação de políticas e práticas sintonizadas com as demandas e diversidade sociocultural e territorial local.

Palavras-chave: Educação do Campo, Política Educacional, Movimentos Sociais.

Rural Education and public policies in Abaetetuba-Pará

ABSTRACT. The present text addresses the public policies of Rural Education, developed in Brazil, considering the specificities and peculiarities of the Abaetetuba city, located in the State of Pará. It is the result of a bibliographical, documentary and field research process, with the subjects that Participate in municipal management and the local social movement of rural Education. It concludes with the study that the city in focus is in an initial phase of discussion and implementation of policies aimed at the care of the rural people, with local social movements and higher education institutions assuming a privileged position as protagonists in this process, as promoters of affirmation and implementation of policies and practices Linked to the demands and local socio-cultural and territorial diversity.

Keywords: Rural Education, Education Policy, Social Movements.

Educación Rural y las políticas públicas en el municipio de Abaetetuba-Pará

RESUMEN. Este documento aborda el campo de las políticas públicas de Educación, desarrollado en Brasil, teniendo en cuenta las especificidades y peculiaridades del Municipio de Abaetetuba, ubicada en el estado de Pará. Es el resultado de un proceso de investigación bibliográfica, documental y de campo, con temas participar en la gestión municipal y el movimiento campo de la educación local. Se concluye con el estudio que el municipio en el enfoque en una etapa temprana de la discusión e implementación de políticas para el cuidado de los sujetos del campo, con los movimientos sociales y las instituciones de educación superior locales asumió una posición privilegiada como líderes en este proceso, como promotores de la afirmación y la aplicación de políticas y prácticas en sintonía con las demandas y la diversidad sociocultural y localización territorial.

Palabras clave: Educación del Campo, Política Educativa, Movimientos Sociales.

Introdução

A história da educação brasileira tem sido marcada pela exclusão social da maioria da população que, durante muito tempo, foi vista pelo Governo brasileiro como pessoas incapazes de crescer intelectualmente e como trabalhadores, não precisavam de escolarização para desenvolver suas atividades cotidianas nas fábricas, nos engenhos de cana de açúcar, na colheita de café no início da urbanização, situação que influenciou de forma determinante as políticas públicas implementadas no país.

No enfrentamento a esse determinismo, ao longo dos anos os trabalhadores vêm se articulando no sentido de reverter essa dura e perversa realidade por meio de movimentos sociais, no campo e na cidade, e por meio de suas lutas e reivindicações, têm conquistado melhorias no cotidiano socioeducativo dos trabalhadores e trabalhadoras, especialmente no campo no Brasil.

Neste sentido, a Educação do Campo como política pública de inclusão social no Estado brasileiro vem sendo forjada pelas constantes mobilizações dos movimentos sociais, especialmente do campo, com desdobramentos significativos na realidade local, onde moram os sujeitos do campo. Esse ensaio tem o objetivo de explicitar e

analisar a maneira como se dá a materialização das políticas de Educação do Campo no Brasil, focando de forma mais específica à realidade do município de Abaetetuba, no Estado do Pará.

As reflexões aqui apresentadas são resultantes de um levantamento bibliográfico, documental e de campo, com sujeitos que participam da gestão da educação pública do município de Abaetetuba e dos movimentos de educação do campo da Região Tocantina, onde o município de Abaetetuba se insere.

O texto está dividido em quatro seções. Inicialmente refletimos sobre a participação dos sujeitos do campo como protagonistas na construção de um projeto político de Educação do Campo. Em seguida, resgatamos aspectos marcantes da história e especificidade do município de Abaetetuba, destacando a realidade da educação local, especialmente no meio rural, apresentando dados estatísticos obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Damos sequência com a articulação dos movimentos sociais para a emergência do debate político sobre Educação do Campo em Abaetetuba e finalizamos com as considerações finais acerca da temática em estudo.

Os sujeitos do campo como protagonistas na construção de uma política de educação do campo

As populações do campo foram historicamente excluídas das políticas públicas de educação implementadas pelo Governo brasileiro, uma vez que prevalecia uma compreensão generalizada de que para viver e trabalhar no campo não era necessária à educação escolar.

Leite (1999) deixa claro essa exclusão por parte do Poder Público ao revelar que as Constituições Brasileiras de 1824 a 1988 não mencionaram em nenhum momento a questão da educação rural, apesar de vivermos em um país considerado eminentemente de origem agrário exportador.

Tendo em vista a ausência de políticas públicas educacionais para o campo e reconhecendo a importância da educação escolar como forma de construção da cidadania humana, os sujeitos do campo se organizaram, principalmente por meio de movimentos sociais para cobrar a dívida histórica do Estado quanto ao seu papel de fomentador de políticas públicas sociais e educacionais de atendimento às populações do campo.

Para Silva (2004) até meados dos anos de 1960, uma pequena parcela da sociedade brasileira frequentava a escola, evidenciando que a educação era privilégio da classe burguesa. A partir desse período a classe trabalhadora brasileira passou a

pressionar o Estado, exigindo escolas para seus filhos. O Estado “atendeu” a solicitação dos trabalhadores, mas o perfil das escolas construídas seguia os mesmos princípios da educação burguesa e com características urbanocêntricas, ignorando o saber popular, por considerá-lo um saber que precisa ser revisto, aperfeiçoado e até mesmo extinto, uma vez que o saber científico é o que deve prevalecer para se ter prestígio e ascensão social.

Segundo Bagno (2007, p. 31) a luta histórica das classes populares por educação é resultado da pressão de amplas camadas sociais que haviam ficado excluídas do processo de escolarização, por estarem fora das zonas urbanas, e começaram a exigir que seus filhos e filhas, já nascidos e criados nas cidades, tivessem acesso à educação. Foi essa pressão social que ocasionou a “democratização” do ensino, quer dizer, o vertiginoso aumento do número de salas de aulas em todo o Brasil, mas, sobretudo nas grandes aglomerações urbanas.

Nesse sentido, a escola ofertada não foi feita para atender à expectativa das classes populares, como bem diz Soares “a escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo”. (2002, p. 10). Ou seja, não foi uma escola pensada levando em consideração os valores culturais das classes populares. Era uma escola

excludente que desconsiderou os modos de vida e de trabalho das classes trabalhadoras brasileiras, principalmente dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Os sujeitos do campo têm se mostrado insatisfeitos com as políticas educacionais e com o modelo de educação projetados pelo Governo brasileiro para o território do campo, e se mobilizam cobrando do Poder Público, por meio de reivindicações, uma atuação mais efetiva quanto à efetivação de um projeto político educacional voltado para atender às demandas e necessidades de uma educação sintonizada com a realidade de vida e diversidade sociocultural e territorial do campo.

Para Gomes, Silva e Wanzeler (2007, p. 116):

A educação do campo a que nos referimos é um movimento que vem sendo construído gradativamente ao longo do tempo, principalmente pelas entidades da sociedade civil e vem tendo como os principais protagonistas os movimentos sociais que acreditam que a educação desses sujeitos deve estar relacionada ao processo de luta e emancipação que vise à construção de um ser humano crítico e politicamente ativo, capaz de reconhecer e se (re)conhecer como sujeito integrante do campo, fazendo com que esta educação não seja mais um modelo de ensino imposto, atrelada ao modelo urbano de ensino, que pouco valoriza o real contexto histórico do indivíduo e não aponta caminhos para que ele veja que, o

campo, também é lugar de construção de educação.

A luta por educação e por escola tem sido uma bandeira de luta incessante dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por entender que o campo só se desenvolverá dignamente se tiver assegurado aos sujeitos que nele vivem uma educação pública de qualidade social e que seja efetivamente do campo, vinculada à identidade e ao cotidiano de seus sujeitos através do desenvolvimento de uma prática educativa emancipatória.

As mobilizações por uma educação do campo iniciaram a partir de julho de 1997 quando foi organizado o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), tendo como protagonista o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) em parceria com diversos Órgãos Governamentais e não Governamentais, Instituições de Ensino e Pesquisa dos quais se encontravam representantes das seguintes entidades: Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O encontro teve como objetivo promover um debate com um olhar voltado para a educação do campo e para a construção de

uma proposta política de educação que respeite o território em que se encontram os sujeitos do campo (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

As discussões promovidas no I ENERA provocaram a inserção do debate sobre a Educação do Campo na agenda das políticas públicas em 1998 por ocasião da Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia no Estado de Goiás. Como Caldart (2004, p. 15) explicita,

Na 1ª Conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. Discutimos propostas e socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação.

Nesse sentido, depreende-se que a longa trajetória de luta dos trabalhadores do campo tem promovido o debate e, sobretudo, a construção de uma proposta política de educação própria para o campo. A Educação do Campo na realidade brasileira vem sendo construída pelos sujeitos do campo que continuamente vêm lutando por uma educação mais justa, igualitária e de qualidade social para o

campo que afirme a diversidade que o constitui.

O conceito de Educação do Campo foi legitimado na realidade brasileira no ano de 2002 com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Considerada até então como um marco histórico para um país que, durante muito tempo, excluiu a maioria de seu povo dos bens essenciais à vida, entre os quais citamos a educação. Essas Diretrizes resultam das mobilizações dos movimentos sociais do campo, organizados por meio da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, demonstrando que, aos poucos, os sujeitos do campo vêm conquistando seu espaço enquanto coletivo social.

Em função dessas mobilizações é que foi instituída pelo Ministério da Educação em 2008 a Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008 que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação Básica do Campo”.

Essas mobilizações obtiveram outras conquistas no campo da legislação, como: Resolução CNE/CEB nº 2/2008 - que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação Básica do

Campo; Parecer CNE/CEB n° 1/2006 – que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB n° 4/2010 - reconhece a Educação do Campo como modalidade de Educação Básica e define a identidade da Escola do Campo; Decreto n° 7.352/2010 – que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); e a Lei n° 12.960/2014 – que exige manifestação de órgão normativo do sistema de ensino e da comunidade escolar para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Os instrumentos jurídicos listados são importantes para o fortalecimento da luta pelo direito à educação dos povos do campo, no entanto, o Decreto de n° 7.352/2010 merece ser destacado por atribuir à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado, ao estabelecer que a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações que vivem nos territórios rurais, e que sua oferta deve ser de responsabilidade compartilhada entre todos os entes federados.

Molina e Freitas (2011) também ressaltam a importância do Decreto de 2010 pelo fato de afirmar o reconhecimento jurídico do direito à

educação e da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia desses direitos; constituindo-se num instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, nas instâncias federal, estadual e municipal para a ampliação da oferta de educação aos povos do campo.

O protagonismo dos movimentos sociais na definição dos marcos regulatórios explicitados impacta na criação e implementação de projetos e programas voltados aos povos do campo e que afirmam sua diversidade sociocultural e territorial, tais como: *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA* – oferece escolarização aos jovens e adultos beneficiários dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, em todos os níveis de ensino; *PROJOVEM Campo Saberes da Terra* – oferece escolarização aos agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental.

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo - PROCAMPO – oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo nas IES públicas, voltados à formação de educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas

escolas rurais; *Programa Escola da Terra* – oferece formação continuada de docentes das escolas multisseriadas rurais e quilombolas, com a utilização da Pedagogia da Alternância; *Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO* – conjunto de ações articuladas com o objetivo de apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios na implementação da política de Educação do Campo, visando ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo.

Esses programas são implementados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da articulação entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações e movimentos sociais populares do campo. Eles têm assumido o desafio de pautar as especificidades socioculturais e territoriais nas políticas públicas que chegam às escolas do meio rural.

Essas conquistas todas implicam em desdobramentos em nível nacional, regional e estadual com efeitos positivos nos territórios rurais, onde os assentados da reforma agrária e as populações tradicionais do município de Abaetetuba têm usufruído das conquistas obtidas pelos movimentos sociais do campo em termos

de educação superior pública para o campo.

O Estado do Pará, onde o município de Abaetetuba se insere, é um dos pioneiros em pesquisa em educação do campo. Na Universidade Federal do Pará encontram-se o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Região Tocantina (GEPECART), entre muitos outros, que desde 2002 vêm desenvolvendo estudos e pesquisas em educação do campo na Amazônia Paraense (Hage, 2005).

A criação e consolidação desses grupos de pesquisas foram importantes para a criação do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) que, segundo Hage (2005, p. 25), agrega

...entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional da sociedade paraense, que compartilhando princípios, valores e concepções político-pedagógicas buscam defender, implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade social para todos/as cidadãos/ãs paraenses, sobretudo para as populações do campo, aqui entendidas como: agricultores/as familiares, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e pescadores (FPEC/DR, 2004).

Na caminhada do FPEC são marcos importantes: o I, II, III e IV Seminário Estadual de Educação do Campo e o I e o II Seminário Estadual de Juventude do Campo, realizados entre 2004 a 2010; o I e o II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, realizados em 2008 e 2010 no Pará; o I Seminário Estadual das Licenciaturas em Educação do Campo do Pará e Amapá e III Encontro de Pesquisa em Educação do Campo, realizados em 2012; o IV Encontro Nacional dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em 2014, e as plenárias realizadas pelo FPEC, onde se reflete e se planeja a intervenção em questões específicas demandadas pelos seus integrantes.

Nesses eventos se reúnem um número ampliado de sujeitos, instituições públicas, movimentos sociais e entidades não governamentais com a intenção de incidir nos processos de formulação, implementação, acompanhamento e controle social de políticas e práticas educacionais sintonizadas com a realidade do campo, constituindo-se em espaços de circulação de depoimentos, insatisfações, aspirações, reivindicações e expressam e compartilham a educação que se pretende que seja assegurada nas escolas do campo.

Focando o município de Abaetetuba propriamente, Pereira e Pereira (2010, p.

45) destacam o ensino superior para os filhos dos agricultores Abaetetubenses, onde o Curso de “Pedagogia das Águas” ofertado entre os anos de 2006 e 2010 pelo PRONERA no *Campus* Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará (UFPA) constitui-se numa experiência singular. O Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, presente em inúmeras universidades públicas brasileiras, também chega ao *Campus* Universitário de Abaetetuba (UFPA) no ano de 2011, por meio do PROCAMPO.

Os cursos de nível superior, quando oferecidos pelo PRONERA em parceria com o Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA), são destinados para assentados da reforma agrária e populações agroextrativistas em que se incluem: ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, agricultores familiares, pescadores artesanais, dentre outros (Brasil, 2010). No conjunto, todas essas experiências vêm contribuindo para a emergência, nos últimos anos, de uma nova fase no campo da educação brasileira. Trata-se do paradigma da Educação do Campo que, segundo Caldart (2004, p. 149-150), visa

... a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação

que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

E acrescenta mais adiante:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo (Caldart, 2004, p. 151).

Caldart é oportuna ao afirmar que a educação para as populações do campo tem que ser do e no campo, construída na dimensão do debate entre poder público, sujeitos do campo e sociedade civil em geral, em que apresenta visível o modelo político educacional proposto e pensado na dinâmica social do povo camponês, “buscando dar vez e voz para uma parcela da sociedade brasileira que tem ainda muito sua voz silenciada”. (Canali, 2007, p. 16).

Neste sentido, com princípios coerentes e condizentes com a realidade em que estão inseridos, Hage (2005, p. 2) acrescenta que “as populações do campo

tem o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades e seus horizontes”. Para isso, se faz necessário engendrar a discussão com todos os sujeitos do processo educacional, de modo particular com os sujeitos do campo.

O município de Abaetetuba, aspectos históricos e configuração da educação local

A história do surgimento do município de Abaetetuba está associada com a sesmariaⁱⁱ cedida pelo Rei de Portugal a Francisco de Azevedo Monteiro, local onde este inicialmente demarcou e ergueu o “Povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté”. (Machado, 2008, p. 13).

Ao longo dos anos Abaetetuba teve diferentes denominações como: Abaeté, Abaeté do Tocantins, enfim, mas o nome definitivo e original do município só foi consolidado em meados dos anos de 1943, passando desde então a ser chamado de Abaetetuba, expressão originária do Tupi Guarani, que significa “lugar de muitos homens ilustres e verdadeiros”. (Machado, 2008, p. 14).

O município de Abaetetuba encontra-se localizado na região do Baixo Tocantins, limitando-se geograficamente com os municípios de Barcarena, Igarapé-Miri, Mojú, Limoeiro do Ajaru e Acará.

Segundo dados do IBGE de 2010, Abaetetuba possui uma população de 141 mil e 100 habitantes, dos quais 58.102 residem no campo e 82.998 na área urbana. Integra seu território o centro urbano da cidade de Abaetetuba, o distrito de Vila de Beja, ramais, estradas e ilhas num total de 72, situadas na zona Guajarina, à margem direita da foz do rio Tocantins.

Os rios são as principais vias de acesso dos moradores rurais ribeirinhos à sede do município. Segundo Barros (2009, p. 154), “Vários rios estão inseridos na hidrografia do município, são eles: Tocantins, Maratauíra, Arapapu, Acaraqui, Piquiarana, Tucumanduba, Caripetuba, Xingu, dentre outros. A maioria é navegável” e os principais meios de transportes são as rabetas, canoas, rabudos e barcos.

Nestes últimos 10 anos, a cidade de Abaetetuba passou por inúmeras transformações decorrentes da implantação de grandes projetos na região, entre os quais, citamos a Alumínio Brasileiro (ALBRAS), que anunciava trazer o progresso para a região, mas que na prática trouxe situações inúmeras conflitantes, que resultam na expulsão das populações rurais, inchando a sede do município, como cita Jorge Machado (2008, p. 33):

O comércio progrediu, roças foram abandonadas, inúmeras famílias

deram adeus a jiraus e xerimbabos e instalaram-se na cidade em busca de uma vida melhor, escola para os filhos, televisão nova e geladeira; coisas que o dinheiro da fábrica prometia. Parecia que o progresso e a modernidade eram coisas afinal inevitáveis e viriam para todos. Ledo engano. Com o início da operacionalização da fábrica, os “peões” foram dispensados e muitos ficaram na cidade, engrossando o contingente de moradores sem emprego ou vivendo de biscatesⁱⁱⁱ.

O então progresso que muitos esperavam resumiu-se na exclusão social da maioria da população aos bens essenciais a sua reprodução humana. O desemprego aumentou e o difícil acesso aos bens materiais e imateriais como: alimentação, eletrodomésticos, roupas, calçados, dentre outros, intensificou a concentração da população nas periferias da sede do município, promovendo o aumento da violência cada vez mais na região Tocantina, especificamente na cidade de Abaetetuba.

Diversos são os meios de produção desenvolvidos no município, que tem sua economia, segundo Barros (2009, p. 154), “baseada, principalmente, nas atividades da pesca, no extrativismo, sobretudo do açaí, e na agricultura”, evidenciando a diversidade sócio-produtiva e territorial e a importância das populações rurais para o desenvolvimento local.

A população de Abaetetuba possui característica cultural e tradicional fortemente marcada pelo aspecto religioso, que se expressa por meio de diferentes seguimentos, como: igreja católica (Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora de Nazaré, etc.); igrejas pentecostais e neo pentecostais (Assembléia de Deus, Igreja Cristã Evangélica, Igreja Quadrangular, etc.); os Mórmons; entre outros. Tomando a igreja católica como exemplo, é marcante a fé e devoção que os moradores manifestam à sua padroeira Nossa Senhora da Conceição de Abaeté, saindo às ruas da cidade anualmente para prestarem diferentes formas de homenagens e agradecendo à Santa pelos bens alcançados, com sacrifícios no momento do círio e também com as representações de casas e outros objetos, demonstrando uma espécie de bens, conquistados pelo pedido que fizeram à Imagem da Santa.

Abaetetuba se destaca, portanto, por abrigar uma ampla e peculiar diversidade cultural, o que segundo o Dicionário da Educação do Campo, diz respeito à presença de “valores, costumes, formas de vida e sistemas culturais locais, e suas expressões nas formas de trabalho, produção, culinária, música, ritos, religiosidade, etc”. (Gorgen, 2012, p. 58).

Como parte da diversidade cultural local, destacamos enquanto movimentos

culturais: as festas juninas, que se realizam no Ginásio Hildo Tavares Carvalho, concentrando grande parte da população para sua apreciação; a Tiração de Reis que ocorre no mês de dezembro e faz alusão ao nascimento de Jesus, adaptado por um grupo folclórico local; o carnaval de Abaetetuba, realizado no mês de fevereiro, que motiva a alegria de milhares de brincantes e o Miritifest, evento que atrai um grande número de turistas para a cidade.

Sobre o Miritifest, convém esclarecer que é um evento anual que ocorre no mês de maio ou junho, período em que os artesãos locais se reúnem para expor suas produções oriundas de brinquedos produzidos a partir da palmeira do miriti, tais como: barcos, canoas, rabetas, casas e animais como: cachorro, galo, pato, onça, papagio, dentre outros, que são bastante apreciados pelos moradores locais e turistas. O evento é grandioso e faz com que a cidade de Abaetetuba seja reconhecida mundialmente como a capital mundial do brinquedo de miriti, face à criatividade dos artesãos para mostrar a beleza e as peculiaridades da cidade.

Nas ilhas de Abaetetuba as lendas predominam e continuam vivas, sendo repassadas de geração a geração, por moradores ribeirinhos, que em determinadas situações inovam alguns

aspectos no enredo das estórias, porém prevalecendo sua essência. Algumas dessas lendas como: o Poço da Moça, “Lobisomem”, a Lenda da Cobra Grande e etc., são relacionadas diretamente a uma determinada comunidade, ou seja, o fato (enredo) só ocorre em um lugar específico, enquanto outras lendas ocorrem em diversas comunidades do município.

Em termos da oferta da educação, o município de Abaetetuba conta com um número total de 170 escolas, sendo assim distribuídas: 41 na sede, 83 nas ilhas e 46 nas estradas e ramais (SEMEC, 2012).

Dados atuais obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação do município no que concerne à matrícula inicial de 2012 evidencia a necessidade de uma atenção especial à Educação do Campo, pois do contingente total de 24.933 alunos matriculados em creche, pré-escola, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema de ensino municipal, 13.410 estão matriculados nas escolas do campo, num universo de 1.266 turmas, sendo 216 multisseriadas e localizadas nas ilhas, estradas e ramais; e 11.523 se encontram matriculados na sede do município. O município apresenta um quadro composto de 1.327 profissionais docentes atuando na área urbana e na rural.

O universo educacional Abaetetubense apresenta múltiplas especificidades em relação à educação. Na área urbana as escolas e turmas são seriadas enquanto no meio rural predominam as escolas e turmas multisseriadas e o educador precisa de uma formação específica para que em seu trabalho ele possa organizar atividades para alunos com diferentes níveis de escolarização, idades, ritmos de aprendizagem, etc.

Segundo Brito (2005, p. 4) as turmas multisseriadas são,

aquelas organizadas por diferentes séries e alunos, mediadas por apenas um professor em sala de aula. O professor regente da turma convive com um trabalho que converge diferentes níveis de desenvolvimento, de aprendizagem e singularidades de alunos que se distanciam uns dos outros, construindo assim, tessituras de saberes que contribuirão para o fazer educativo. Saberes necessários para a construção de uma educação voltada para a construção de sujeitos autônomos.

Além dessa situação, nos territórios rurais do município de Abaetetuba, como nos demais municípios paraenses, identificamos problemas de diversas naturezas, que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos do campo, dentre os quais mencionamos: a ampliação da política de nucleação das escolas, que obriga os estudantes a se

deslocarem de suas comunidades de origem para acessar a escola em outra comunidade rural ou, predominantemente, na sede dos municípios; calendário escolar que não respeita o período de safra e colheita dos sujeitos das comunidades rurais; escola de difícil acesso para muitos educandos que moram em furos e igarapés; professores angustiados ao trabalhar com turmas multisseriadas, na sua maioria com contratos temporários de trabalho, assumindo múltiplas funções na escola além da docência, e lecionando em escolas precárias, que funcionam em barracões, salões de festa e casas de moradores cedidas ou até mesmo alugadas, que não oferecem condições dignas de aprendizagem.

Hage (2005), em seus estudos sobre as escolas rurais multisseriadas tem constatado a presença de um paradoxo que se manifesta na dinâmica dessas escolas, que em um aspecto mais evidente, ressaltamos o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e com isso, na maioria dos casos, negligenciamos as possibilidades e propostas construídas por educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas dessas escolas, que evidenciam situações

criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas.

Para o autor, a existência desse paradoxo constitui uma referência importante para a formulação de políticas e práticas a serem implementadas na oferta da escolarização aos sujeitos do campo, na medida em que ele ajuda a compreender as contradições que se evidenciam na relação entre a precarização que configura a vida, o trabalho e a educação nos territórios rurais brasileiros e o protagonismo dos professores e professoras do campo, que com suas práticas educativas incidem de forma positiva no cotidiano das atividades da escola (Hage, 2005).

A presença das escolas multisseriadas no município também são uma expressão da heterogeneidade de sujeitos que se fazem presentes nas escolas e nos territórios do campo abaetetubense, uma vez que sua população é constituída por: quilombolas, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados, agricultores familiares e moradores da própria sede do município.

Marques (1992, p. 144-145) investigando sobre o profissional da educação cita que “a sala de aula comporta uma pluralidade de sentidos, tanto para quem dela participa, como para quem de fora a observa ... como micro-universo de

relações complexas, lugar de encontro e da atuação de grupos diversos e pluralmente correlacionados”. Do que se depreende, que o espaço escolar Abaetetubense convive com uma ampla e rica diversidade de saberes que resultam do encontro de culturas e de vivências que se estabelecem na prática cotidiana das relações sociais, os quais move o processo de ensino aprendizagem no meio rural e urbano.

Políticas públicas de educação do campo desenvolvidas pela secretaria municipal de educação de Abaetetuba

As políticas públicas no Brasil emergem dos debates e discussões feitas em âmbito do poder público e com a participação da sociedade civil representada pelos parlamentares eleitos pelo povo. Teixeira (1998, p. 1), ao conceituar políticas públicas, define como sendo um conjunto de

... diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade ... São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (Leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam um conjunto integrado de ações e decisões articuladas que, normalmente, envolvem aplicações de recursos públicos e afetam positiva e negativamente a população ou alguns setores sociais.

No caso do Brasil, dois tipos de políticas públicas têm sido implementadas pelo Estado, em suas várias esferas federal, estadual e municipal: políticas de Governo, constituídas por meio de programas sociais, sem efeito de legalidade jurídica, podendo ou não ter continuidade com a troca de um governo por outro; e políticas de Estado, que possuem respaldo jurídico visto que foram aprovadas e sancionadas pelos agentes próprios para esse fim, e qualquer governo que assuma a dirigência política tem a obrigação de implementá-las.

Oliveira (2011, p. 329) com seus estudos nos ajuda a compreender melhor a distinção entre essas políticas, ao considerar as políticas de governo como aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas; e as políticas de Estado, como:

aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (Oliveira, 2011, p. 329).

Em se tratando do município de Abaetetuba, constatou-se com a realização desse estudo que até o ano de 2009, a Administração pública local não havia implementado políticas específicas de educação do campo. As ações que dizem respeito à educação sempre foram efetivadas no município levando-se em consideração o que determina a nossa lei maior sobre a obrigatoriedade da educação. Conforme está prescrito na exigência do Artigo 211, Inciso 4º da atual Constituição Federal Brasileira, “na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”. Não havia, portanto, atividades educacionais previstas especificamente para o meio rural, de forma explícita.

Em nossos levantamentos, identificamos o início de implementação de ações de Educação do Campo enquanto política pública no município de Abaetetuba a partir do ano de 2010 com a criação de uma Coordenação específica dentro da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) para atender as demandas específicas das populações do campo local.

Trata-se da Coordenação de Educação do Campo, criada em meio a diversas discussões realizadas no âmbito

do Fórum Regional de Educação do Campo-Tocantina II (FORECAT), que reúne os seguintes atores e coletivos sociais: Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba (STTR), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) Sub-Sede Abaetetuba, Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA); Instituições de Ensino Superior como: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA – Campus de Abaetetuba), Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus de Abaetetuba e representantes do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Sociedade, Estado e Educação: Ênfase nos Governos Municipais e Educação do Campo (GEPSEED-UFPA).

O estudo realizado evidenciou que os movimentos sociais e as Instituições de Ensino Superior participantes do FORECAT foram os principais fomentadores do debate sobre a Educação do Campo, inconformados com a ausência de um projeto político específico de educação para os sujeitos do campo na Região do Baixo Tocantins, começaram a se sensibilizar e mobilizar o poder público da região, especialmente as secretarias de

educação dos municípios de Acará, Abaetetuba, Mojú, Igarapé-Miri e Barcarena para discutir e implementar políticas públicas específicas de Educação do Campo.

Segundo Canali (2007, p. 17):

É necessário fazer referência à memória de ações e mobilizações de pessoas, professores/as, instituições ... prefeituras municipais e movimentos sociais, que lutam, juntamente com os sujeitos do campo, na defesa da garantia de direitos humanos, especialmente no que diz respeito ao direito à educação, em sua continuidade de estudos com qualificação no campo e para o campo.

O FORECAT foi criado em fevereiro de 2007 pelos movimentos sociais, instituições de ensino superior e pesquisa e secretarias de educação dos municípios do Baixo Tocantins como já foi citado, com o apoio do fórum paraense de Educação do Campo, e desde sua criação tem promovido vários eventos na área da Educação do Campo, envolvendo participantes dos municípios da Região Tocantina, onde o município de Abaetetuba se insere.

Nos dias 26 e 27 de maio de 2007, o FORECAT promoveu o I seminário de Educação do Campo, realizado no município de Igarapé-Miri, com a discussão da temática “Educação do Campo: Saberes e Perspectivas no Baixo

Tocantins” (Ferreira et al, 2010). Em outubro de 2009, realizou-se II Seminário de Educação do Campo do Baixo Tocantins, no município de Mojú, com o objetivo discutir segundo Ferreira et al (2010) o “Desenvolvimento Agrário e as Políticas Públicas em Educação do Campo”.

Nos dias 04 e 05 de maio de 2012, o FORECAT promoveu o III Seminário de Educação do Campo da Região Tocantina II sediado no município de Abaetetuba, no auditório da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Abaetetuba. O evento teve como objetivo discutir políticas públicas para região do campo do Baixo Tocantins, com o tema “Das ações dos Movimentos Sociais à institucionalização da Política e a construção de projetos para a Educação do Campo”.

A realização desses eventos, a partir da criação do FORECAT, constitui um marco importante para a mobilização da população da Região Tocantina para a um debate mais efetivo de propostas de políticas e práticas de educação do campo, incentivando e pressionando as secretarias de educação locais a criarem coordenações de educação do campo para o acompanhamento das escolas do campo e para implementação de políticas específicas para os territórios rurais.

No caso específico do município de Abaetetuba, as políticas e atividades desenvolvidas pela Coordenação de Educação do Campo, a partir da criação do FORECAT e realização dos eventos mencionados, estão voltadas para os povos do campo, das águas e da floresta, dando ênfase aos direitos que lhes são próprios e já se encontram assegurados nas legislações educacionais vigentes. As populações do campo detêm muitos conhecimentos do meio social onde vivem e é possível incorporá-los ao processo de ensino e aprendizagem, dando assim maior evidência às expectativas dos sujeitos do campo enquanto sujeitos de direito, atuantes e protagonistas de sua própria história educativa.

No ano de 2011, outro marco histórico se manifestou na área da Educação do Campo no município de Abaetetuba, por ocasião da plenária para a discussão do Plano Municipal de Educação (PME) com os mesmos representantes das entidades que compõem o FORECAT, e com a participação da sociedade civil em geral. Na pauta da discussão incluiu-se a Educação do Campo com questão específica; o que resultou na inclusão da Educação do Campo como uma das modalidades de Ensino, no artigo VI da Conferência Municipal de Educação para Aprovação do Plano Municipal de

Educação de Abaetetuba, a partir da seguinte ordem: a) Educação Infantil; b) Ensino Fundamental; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Educação Especial; e) Educação do Campo; f) Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; g) Financiamento e Gestão Democrática da Educação.

Assim, constatamos a maneira como a Educação do Campo vai se tornando uma questão importante e se incluindo na pauta das políticas de educação locais, passando a ser constituída como política efetiva do município, sendo incluída na discussão do Plano Municipal de Educação, como um avanço significativo, que possibilitou a reflexão sobre a importância de se promover educação diferenciada para os territórios rurais. O texto do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba expressa essa situação,

A falta de sintonia da política de educação que historicamente tem desconsiderado a realidade do campo tem gerado vários questionamentos quanto à função da escola formal em relação ao contexto dos povos que vivem no campo. Estes questionamentos passam a surgir exatamente pela necessidade de se buscar uma alternativa que possa garantir o acesso, permanência e a formação para o desenvolvimento do meio em que vivem esses sujeitos, que têm buscado caminhar na direção de uma formação de qualidade adequada a sua realidade, buscando compreender os problemas encontrados no campo, para então

explicar os fenômenos científicos, resultando em novos conhecimentos integrados com formação geral no contexto do campo.

Desta forma, vai se tornando mais clara a necessidade das escolas do campo do município de Abaetetuba assumirem, urgentemente, um currículo voltado para o atendimento educacional em conformidade e sintonizado com os saberes e fazeres cotidianos dos sujeitos do campo, considerando seus modos de vida e de trabalho, e tornando os sujeitos do campo como os principais construtores de um modelo político educacional que atenda as suas reais necessidades.

Outro aspecto importante a considerar foi a adesão, no mesmo ano de 2011, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba, ao Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, que visa proporcionar o ingresso de jovens e adultos do campo ao ensino gratuito e obrigatório, enfatizando na formação por meio da Pedagogia da Alternância, desenvolvida através do Tempo Escola e do Tempo Comunidade. O tempo escola inclui os momentos formativos em sala de aula, enquanto o tempo comunidade se desenvolve por meio de estudos e pesquisas na própria comunidade onde os estudantes vivem. Segundo Canali (2007, p. 32, grifo no original), “O **princípio da**

alternância contempla dois momentos imbricados: o **tempo-escola**, que consiste em estudos desenvolvidos nos centros de formação, e o **tempo-comunidade**, que oportuniza o desenvolvimento de estudos na comunidade”.

O Programa Projovem Campo – Saberes da Terra é constituído pela Lei Nº 11.692, de 10 de junho de 2008 que regulamenta o seu funcionamento, o artigo 15 do dispositivo determina que

O Projovem Campo - Saberes da Terra atenderá a jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever, que não tenham concluído o ensino fundamental e que cumpram os requisitos previstos no art. 3º da Lei no 11.326, de 24 de julho de 2006.

No município de Abaetetuba, cerca de 166 alunos foram matriculados no Programa, compondo cinco turmas que funcionaram aos finais de semanas, com um total de 15 professores e 02 técnicos agropecuários. A duração do Programa foi de dois anos e carga horária total de 2400h dividida por meio do Tempo Escola: 1800h e Tempo Comunidade: 600h. O Projeto Político Pedagógico do Programa (2010, p. 29) trás como objetivo,

Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores(as) familiares excluídos do sistema formal de ensino a

escolarização em Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação social e profissional.

Nossos estudos constataram a inclusão social de muitos jovens e adultos abaetetubenses no ensino fundamental por meio do Programa Saberes da Terra, resgatando o direito ao acesso a uma educação de nível fundamental articulada à qualificação profissional, uma demanda hoje contínua dos povos do campo, que possibilita a vinculação das ações de elevação de escolaridade com a formação profissional na Educação Básica.

Desta forma, observa-se que os debates políticos sobre Educação do Campo que foram mobilizados pelos movimentos sociais tanto em nível nacional como regional, estadual e local tiveram desdobramentos positivos no cotidiano das ações e políticas para os territórios rurais, pois os sujeitos do campo, das águas e da floresta do município de Abaetetuba foram beneficiados com as conquistas realizadas por esses movimentos em termos de Educação Básica e Superior pública para o campo.

Constatou-se por meio desse estudo que as políticas públicas de Educação do Campo que emergem no contexto social do município de Abaetetuba são resultantes

das mobilizações e das demandas sociais que integram o FORECAT.

Considerações finais

O conjunto de reflexões por nós realizado, ao logo do artigo, nos oportunizou concluir que o processo de exclusão social é visível na realidade brasileira, principalmente no que se refere ao fator educacional, uma vez que a educação, em épocas passadas, tinha como objetivo atender apenas aos filhos das classes dominantes, não existindo escolas para atender os trabalhadores e trabalhadoras. Esse processo de exclusão tem impulsionado a criação de organizações que se mobilizam e lutam pelo interesse dos trabalhadores, como é o caso dos movimentos sociais.

Os fatos por nós observados e analisados oportunizam a constatação de que ao longo dos anos os sujeitos do campo em suas inúmeras lutas têm obtido conquistas significativas, devido suas ações coletivas, as quais vêm se desdobrando na garantia do acesso a uma educação com qualidade. No entanto, é de conhecimento público que nem sempre foi assim, pois esbarramos ainda na burocracia estatal, que limita e regula as ações demandadas e reivindicadas pelos movimentos sociais do campo.

Paulo Freire (1996, p. 54) em suas reflexões nos anima a não nos conformar com esses obstáculos quando afirma: “Afim, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História ... sei também que os obstáculos não se eternizam”.

A pesquisa realizada apontou que as políticas de Educação do Campo que no período mais recente estão surgindo tanto em nível nacional como estadual e local, especialmente no município de Abaetetuba são resultantes das demandas e mobilizações dos movimentos sociais de representatividade dos sujeitos do campo.

Em nível nacional apontamos a conquista das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002”; a aprovação do “Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA” e da “Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”.

Em se tratando de conquista de políticas públicas local, o FORECAT foi um ator fundamental que influenciou na criação da Coordenação de Educação do Campo no município de Abaetetuba, na inserção das referências sobre Educação do Campo no Plano Municipal de Educação do Município, na adesão ao Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, que oportuniza o ingresso de jovens e adultos agricultores familiares na educação de jovens e adultos com qualificação profissional, sendo este o objetivo do Programa.

Outro aspecto importante em relação ao FORECAT refere-se aos vários eventos promovidos na Região do Baixo Tocantins, que pautam especificamente a Educação do Campo e envolve a participação ampliada de múltiplas instituições, entidades, educadores e sujeitos do campo, das águas e da floresta em seminários, encontros e reuniões do Fórum, dentre outras atividades.

Em Abaetetuba, na atualidade, com a força do movimento social do campo que integra o FORECAT e das entidades e instituições envolvidas com os territórios rurais, um novo horizonte está sendo desenhado em se tratando de políticas públicas para a Educação do Campo, indicando que o cenário da Educação do Campo no referido município vem se

afirmando e ampliando a participação dos sujeitos individuais e coletivos mediante as ações implementadas.

Neste cenário, é de fundamental importância que a construção de uma escola com a participação da comunidade escolar, de um conselho sério, ativo e dinâmico, com propostas pedagógicas decisivas e a participação dos educandos na gestão escolar; pois ainda hoje em nosso país vivemos à mercê de um sistema educacional precário e lento, que impõe restrições às ações dos educadores e educandos nas escolas do campo.

No caso do município de Abaetetuba, o estudo que realizamos indicou que o quadro da educação vem sendo alterado positivamente face ao compromisso daqueles que não medem esforços para conquistar uma educação do campo sintonizada com as especificidades e os anseios dos povos do campo, das águas e da floresta, em que se incluem os movimentos sociais e as entidades, instituições e atores coletivos e individuais que integram o FORECAT.

Portanto, se nossa intenção é fortalecer a Educação do Campo no município de Abaetetuba, faz-se necessário refletirmos sobre a dinâmica do movimento de culturas, de saberes, sobre os modos de vida e de trabalho que são constituintes das relações sociais que se

estabelecem nos territórios rurais. Nada melhor que fortalecer o protagonismo desses sujeitos individuais e coletivos como ponto de partida para o debate por um projeto político educacional que contemple toda a diversidade do saber fazer do cotidiano dos povos do campo do referido município.

Referências

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, C. M. (2004). Apresentação. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bagno, M. (2007). *Nada na Língua é por Acaso: Por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.

Barros, F. B. (2009). Sociabilidade, cultura e biodiversidade na Beira de Abaetetuba no Pará. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, 152-161.

Brasil. (1988). *Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Centro Gráfico.

_____. (2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. (2008). *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

_____. (2008). Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.

_____. (2010). *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

_____. (2010). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*.

_____. (2010). *Projeto Político Pedagógico: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) familiares*. Brasília.

_____. (2011). *Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC) Regimento da Conferência Municipal de Educação para a Aprovação do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba*.

_____. (2012). *Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba (SEMEC) Relatório de dados*.

Brito, D. M. (2005). A Educação rural no município de Abaetetuba- PA: As especificidades das turmas multisseriadas. In *XVII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste*, Belém - PA. Educação, Ciência e Desenvolvimento Social.

Caldart, R. S. (2004). A escola do campo em movimento. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2004). Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Canali, H. H. B. (2007). Educação do Campo: Construindo novas referências. In Silva, G. P. et al. (Orgs). *Educação do Campo na Amazônia: uma experiência*. Belém: EDUFPA.

Ferreira, M. J. F. et al. (2010). Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos governos municipais e educação do campo. In *II Encontro de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará: Os Usos Políticos, sociais e acadêmicos dos Conhecimentos, suas tensões e contribuições para a participação e controle social*. Belém.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.

Gomes, M. S., Silva, G. P., & Wanzeler, J. P. (2007). Um Olhar sobre a Educação do Campo a partir do Projeto Magistério da Terra Pólo Tucuruí. In Silva, G. P. et al. (Orgs). *Educação do Campo na Amazônia: uma experiência*. Belém: EDUFPA.

Gorgen, F. S. A. (2012). Agrocombustíveis. In *Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Hage, S. M. (2005). A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo. *Texto apresentado no I Encontro de Formação de Educadores do Campo do Nordeste Paraense*.

_____. (2005). GEPERUAZ: Aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. In Hage, S. M. *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no*

Pará. Belém, Gráfica e Editora Gutenberg Ltda.

Leite, S. C. (1999). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo, Cortez.

Machado, J. (2008). *História de Abaetetuba: com referenciais na história social e econômica da Amazônia*. Abaetetuba, Edições Alquimia.

Marques, M. O. (1992). *A Formação do Profissional da Educação*. Ijuí, Ed. Unijui.

Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. (2011). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, 24(85), 17-31.

Olinto, A. (2001). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna.

Oliveira, D. A. (2011). Das Políticas de Governo a Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In *Educ. Soc.*, 32(115), 323-337. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>

Pereira, J. R., & Pereira, R. C. (2010). *Políticas Públicas na Educação do Campo do Município de Abaetetuba-PA: Possibilitando o Diálogo com os Movimentos Sociais*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Pará, Abaetetuba.

Soares, M. (2002). *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.

Silva, R. V. M. (2004). *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial.

Teixeira, E. (1998). *Políticas públicas no município – dificuldades e possibilidades da municipalização*. CONTAG.

ⁱ **Conflitos de interesse:** Salomão Hage é membro do Conselho Editorial Nacional da Revista Brasileira de Educação do Campo e não participou do processo de avaliação do manuscrito.

ⁱⁱ Sesmaria eram lotes de terras inculcadas que os Reis de Portugal cediam a quem se dispusessem a cultivá-las. (Machado, 2008, p. 7).

ⁱⁱⁱ Serviço que se faz extraordinariamente e que dá pequenos lucros. (Olinto, 2001, p. 72).

Recebido em: 03/02/2017

Aprovado em: 09/04/2017

Publicado em: 29/06/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Pereira, R. C., Pureza, A. M. S., & Hage, S. A. M. (2017). Educação do Campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 364-388. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p364>

ABNT:

PEREIRA, R. C.; PUREZA, A. M. S.; HAGE, S. A. M. Educação do Campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 364-388, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p364>

Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural

Érica Fernanda Justino¹, Paulo Afrânio Sant'Anna²

¹Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG. Brasil. erica.justino@educacao.mg.gov.br.

²Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM

RESUMO. O artigo tem como objetivo refletir sobre a forma como uma comunidade do campo compreende o Programa Mais Educação (PME) e analisar as possíveis relações entre o projeto de Educação Integral e os princípios da Educação do Campo. Nesse sentido, o presente estudo assume o desafio de articular esses projetos de educação a partir de observações realizadas no contexto de uma escola municipal localizada na comunidade rural de Padre João Afonso, no município de Itamarandiba-MG, onde em 2012 foi implantado o Programa Mais Educação. Foram selecionados 12 pais de estudantes que cancelaram e/ou não efetivaram a matrícula nas turmas de tempo integral entre os anos de 2012 a 2015. A discussão teórica visou refletir sobre a organização, os desafios, potencialidades e fragilidades desse programa na oferta de uma formação integral em escolas localizadas em áreas rurais. Para ampliar a discussão, foram articuladas as propostas de Educação Integral e Educação do Campo, destacando o caráter emancipatório desses projetos. Para contribuir com esse diálogo utilizamos as discussões de Caldart (2009), Fernandes e Molina (2005), Ghedin (2012) Cavaliere (2007), Moll (2009). Os resultados evidenciaram que os pais dessa comunidade percebem que as atividades desenvolvidas no PME não implicam em um movimento de formação que contemple as realidades e necessidades dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação Integral, Programa Mais Educação, Educação do Campo, Projetos Educacionais, Práticas Educativas.

More Education Program: dialogues from the perception of parents of students of a rural community

ABSTRACT. The article aims to reflect on how the rural community understands the Mais Educação program and through this survey to analyze the possible relationships between an Integral Education project and the principles of Rural Education. In this sense, the present study assumes the challenge of articulating these education projects based on observations made in the context of a municipal school located in the rural community of Padre João Afonso, in the municipality of Itamarandiba-MG, where in 2012 the Mais Educação program was deployed. Twelve parents of students who canceled and/or did not enroll in full-time classes between the years of 2012 to 2015 were selected. The theoretical discussion aimed to reflect on the organization, challenges, potentialities and fragilities of this program in the provision of a complete education in schools located in rural areas. To broaden the discussion, the proposals of Integral Education and Rural Education were articulated, highlighting the emancipatory character of these projects. To contribute with this dialogue the works of Caldart (2009), Fernandes e Molina (2005), Ghedin (2012), Cavaliere (2007), Moll (2009) have been used. The results show that the parents see the activities of the program do not help the knowledge about the reality and needs of the rural community.

Keywords: Integral Education, More Education Program, Rural Education, Educational Projects, Educational Practices.

Programa de Educación Más: diálogos partir de percepción de los padres de estudiantes de una comunitaria rural

RESUMEN. El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo una comunidad entiende el curso Programa Más Education (PYME) y analizar la posible relación entre el Proyecto de Educación Integral y los principios de la educación rural. En este sentido, o presente estudio asume el reto de articular estos proyectos de educación a partir de las observaciones realizadas en el contexto de una escuela municipal en la comunidad rural de Padre João Afonso, en el municipio de Itamarandiba-MG, donde en 2012 se implementó el Programa Más Educación . Hemos seleccionado a 12 padres de los estudiantes que cancelaron y/o no se aplican la inscripción en clases de tiempo completo entre los años 2012 a 2015. La discusión teórica destinada a reflexionar sobre la organización, retos programa de potencial y fragilidades desse en proporcionar una formación integral en las escuelas ubicadas en las zonas rurales. Para ampliar la discusión, las propuestas de Educación Rural Integral y Educación fueron articulados, haciendo hincapié en el carácter emancipador de estos proyectos. Para contribuir a este diálogo se usa la discusión Caldart (2009), Fernandes e Molina (2005), Ghedin (2012) Cavaliere (2007), Moll (2009). Los resultados mostraron que los padres de esta comunidad se dan cuenta de que las actividades en las PYME no implican un movimiento de formación que responda a las realidades y necesidades de los sujetos del campo.

Palabras clave: Educación Integral, Programa Mais Educação, Educación Rural, Proyectos Educativos, Las Prácticas Educativas.

Introdução

Este artigo assume o desafio de articular as propostas de Educação Integral e Educação do Campo a partir de observações realizadas no contexto de uma escola municipal localizada na comunidade rural de Padre João Afonso, no município de Itamarandiba MG, onde em 2012 foi implantado o Programa Mais Educação (PME)¹. Quando esta escola iniciou as atividades de Educação Integral via PME, a procura pelos pais que demandavam vagas para seus (as) filhos (as) nas turmas recém-formadas foi ampla. Inicialmente foram oferecidas vagas para compor três turmas que foram rapidamente preenchidas, extrapolando a capacidade máxima de atendimento previsto pela escola. Porém, observou-se que ao longo de três anos (2012 a 2015) o quantitativo de matrículas sofreu decréscimo com o aumento da evasão e da ausência dos pais na efetivação de novas matrículas².

As motivações para a realização dessa pesquisa derivam principalmente de nossa escuta como supervisora pedagógica em escolas localizadas em área rural dos pais que demonstravam pouco interesse em garantir a permanência dos (as) seus (as) filhos (as), estudantes matriculados nas turmas de Tempo Integral³. Várias foram as justificativas que apresentavam quando

interrogados sobre a infrequência dos estudantes, o que deu origem à hipótese de que os pais não entendem o Programa Mais Educação como uma experiência que acrescente e contribua para a formação dos seus filhos.

A concepção de Educação de Tempo Integral difundida nas primeiras décadas do século 20 no Brasil foi atravessada pelas demandas postas pelo capitalismo emergente afastando-se, portanto, das premissas de orientar as ações da escola com vistas ao desenvolvimento integral do educando. A proposta de Educação Integral difundida nessa época continha os preceitos de desenvolvimento integral do educando, mas foi desvirtuada para atender as necessidades da produção industrial.

A modernização do país na segunda metade do século XX impôs novas aspirações educacionais que foram incorporadas ao discurso do estado. Ao mesmo tempo, que reforçava o espaço urbano como lugar da modernidade atribuía ao campo o lugar do atraso.

O processo de industrialização fortalecido entre as décadas de 1970 a 1990 desencadeou, principalmente nas cidades, transformações de ordens variadas. O mesmo processo colocou às populações camponesas desafios políticos, econômicos e sociais refletindo também, nos processos educacionais⁴ que agora

passam a acolher essa nova dinâmica. A Educação Integral surge nesse contexto, como uma alternativa para atender essa nova realidade e receber as crianças/estudantes, uma vez que nesse momento a imersão das mulheres no mercado de trabalho especialmente nas fábricas se intensifica.

Para a melhor compreensão das possíveis articulações entre a perspectiva de Educação Integral e a Educação do Campo, faremos inicialmente um recorte das concepções de Educação Integral que influenciaram as políticas educacionais no Brasil dialogando com os princípios defendidos na Educação do Campo.

Recortes da Educação Integral no cenário brasileiro

A ampliação da jornada escolar ocupou ao longo das últimas décadas um cenário de destaque dentro dos debates das políticas públicas no país. As tentativas de conceituar Educação Integral são remotas e variadas. Para o estudo em questão, partiremos do século XIX quando a discussão ganha maior centralidade no auge da modernidade, mais especificamente no movimento operário na Europa, apresentando-se como elemento importante com vistas à emancipação humana. Cavaliere (1996) diz que “... a generalização da escolarização no mundo

ocidental liga-se intimamente aos pressupostos básicos da modernidade”.

Marx e Engels (1978) denominava a educação como “omnilateral⁴”, ou seja, uma educação que, segundo ele, fornece condições para que o homem mude as situações de desigualdades que são próprias da sociedade capitalista. Frigotto (2012, p. 265) pontua que Educação omnilateral significa, “... a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas real para seu pleno desenvolvimento histórico”.

No Brasil, no século XX a Educação Integral entendida como a ampliação das tarefas sociais e culturais da escola tem suas raízes ligadas aos pensamentos anarquistas, integralistas, à Educação Popular⁵, à concepção das Cidades Educadoras onde “... a cidade deverá promover uma educação que deverá combater toda forma de discriminação, favorecendo a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade e entre as gerações”. (Congresso Internacional das Cidades Educadoras, 2004), e especialmente a pensadores como Anísio Teixeira que alertava para a formação integral necessária ao contexto histórico:

Nas condições novas da sociedade dos nossos dias, educação escolar de certo modo completa faz-se, em todos os campos e por especializações de tipos diferentes, absolutamente essenciais para cada indivíduo, que, sem ela, não poderá sequer compreender o novo contexto social. ... mas, passou a exigir, de cada um, aparelhar-se intelectualmente para poder compreender a complexidade da organização social, toda ela racional e substancialmente impessoal. (Teixeira, 1976, p. 323-324).

Este deixou um legado importante de experiências que, por meio da Educação Integral, propunha a ampliação das tarefas sociais e culturais da escola capazes de provocar transformações e mentalidades dos sujeitos.

Como objeto de estudo a Educação Integral se fortalece entre os intelectuais reformistas, tendo como auge o ano de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶.

Segundo Cavaliere (2007, p. 1028), “podemos identificar outras quatro concepções de escola de tempo integral que perpassaram as últimas décadas”. A primeira delas é a ideia assistencialista. De acordo com a autora, “entende-se a escola de tempo integral enquanto espaço para os “desprivilegiados”, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos, uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim

a ocupação do tempo e a socialização primária”. (Cavaliere, 2007, p. 1031).

A segunda concepção vincula-se a uma visão autoritária, na qual a escola teria o papel de formar o estudante para o trabalho, como uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Por sua vez, a terceira visão é pautada na escola como um instrumento democrático, pois, a partir do tempo integral, o educando pode ter uma formação emancipatória.

Por fim, a quarta concepção baseia-se na ideia de que o ensino pode ocorrer dentro ou fora do espaço escolar e que o horário integral independe do ambiente escolar, caracterizando uma visão multissetorial. (Cavaliere, 2007).

Vale ressaltar que a ampliação da jornada escolar não deve se resumir ao prolongamento do tempo na escola, mas sim, qualificar e aperfeiçoar seu potencial educativo com atividades que maximizem a formação humana em todas as dimensões. O Tempo Integral “... é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos”. (Moll, 2009, p. 13).

Além disso, é preciso que as propostas de Educação Integral das escolas

do campo ou da cidade sejam elaboradas com a participação coletiva, de forma a reconhecer a comunidade como em um espaço educador. Partindo desse pressuposto, Coelho afirma que:

...um tempo ampliado, ou seja, integral, [que] possibilita uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar, na medida em que se podem fundir conhecimentos/conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, que levem a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender: os professores e demais agentes educacionais, juntamente com a comunidade, encontram tempo para o debate sobre essas possíveis teias. (Coelho, 2000, p. 54).

Entretanto, sabe-se que muitas escolas da rede pública de ensino, por diversas razões, não conseguem se organizar na perspectiva da formação em múltiplas dimensões. Isto ocorre por motivos diversos, desde a visão hegemônica que cria uma redoma em torno da escola a não compreensão da concepção de Educação Integral como instrumento de libertação. Quanto a essa afirmação Pistrak (2011, p. 23) corrobora:

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas, essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola..., e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classes da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação.

Recriar a escola numa perspectiva de formação para a emancipação requer mais que arranjos de tempos e espaços, demandam intencionalidade, e isso nenhuma política pública vai garantir. É preciso romper com a ideologia urbanista/capitalista que ainda resiste nas escolas. E esse é um processo em movimento que transita entre a educação enquanto prática e enquanto condicionante de liberdade. Nesse sentido, Ghedin afirma:

É necessário fazer uma passagem da epistemologia da práxis à autonomia emancipadora que se dá pela crítica. O professor só se emancipa pela crítica, ele só é autônomo à medida que é capaz de elaborar uma crítica para poder saber do que? De como? E do por quê? As coisas são e estão sendo do modo como nós às percebemos. A crítica é necessária para que possamos interpretar o modo como às coisas são no confronto de como elas deveriam ser construídas por nós num permanente processo de interpretação e intervenção do mundo. (Ghedin, 2009, p. 49).

Educação para liberdade é aquela que em seu fazer pedagógico oportuniza aos sujeitos se reconhecerem como seres sociais, integrados e inseridos em seu contexto histórico e nos contextos de produção da sua existência. É a partir desse pressuposto que se articula a proposta de Educação Integral defendida pela Educação do Campo.

Princípios articulados: Educação Integral e Educação do Campo

Vivenciamos no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, um movimento pedagógico **Por uma Educação do e no⁷ Campo** como um novo paradigma que aponta um modelo de campo e sociedade diferente daquele presente no modelo educacional hegemônico. Para Gramsci (2002), hegemonia em termos ideológicos é **o domínio de uma classe social sobre outra**, em especial da burguesia sob as classes de trabalhadores.

A pesquisa a que este artigo se reporta foi construída tendo como base a Educação Integral prevista na concepção da Educação Popular, que emerge a partir de 1970 e se apresenta como movimento de classe dos trabalhadores e trabalhadoras, contra o modelo reprodutivista⁸ da ideologia do Estado que se baseia em privilégios dos ricos sobre os pobres. Para Bourdieu e Passeron (1975):

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por uma poder arbitrário cultural. ... A ação pedagógica que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência

simbólica legítima. (Bourdieu & Passeron, 1975, p. 20).

Ademais, a escola reproduz uma aprendizagem carregada dos velhos modos de fazer, primando pela repetição, reproduzindo saberes impregnados da ideologia dominante que são estabelecidos como legítimos numa dinâmica afastada do mundo real, num descompasso entre o ritmo da escola e o ritmo da vida no campo.

Com vistas a romper com essa lógica, começa a emergir na década de 1940 e se fortalecer na década de 1950 o Movimento de Educação Popular, defendendo a concepção que associa os processos educativos às ações sociais e políticas da classe trabalhadora com vistas à intervenção e transformação social.

A Educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la. (Werthein, 1985, p. 22).

Nesse movimento de luta destacam-se, na década de 1960, os projetos de Educação de Jovens e Adultos de Paulo Freire que propunham participação popular no processo de construção da

aprendizagem, conforme destaca o educador:

... Sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitávamos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderemos realizar algo sério e autêntico para elas. (Freire, 1982, p. 102).

Desta forma, percebemos que os princípios da Educação do Campo já estavam sendo gestados a partir da perspectiva da Educação Popular, uma vez que ambas concorrem para a emancipação dos sujeitos e redução das desigualdades sociais via processos educacionais.

A educação destinada aos povos do campo foi, durante décadas, negligenciada e seus sujeitos invisibilizados, condenados a conviver com uma prática escolar atravessada por um sistema de esteriotipação da dinâmica de vida e dos sujeitos do campo.

As Diretrizes Operacionais para Educação do Campo define no Art. 2º que educação na perspectiva da Educação do Campo é:

Toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais

constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida. (Brasil, 2002).

A Educação do Campo nasce do tensionamento da classe trabalhadora rural em contraposição à hegemonia capitalista, da luta pelo direito à terra, e da resistência desses sujeitos em permanecer no campo na condição de camponeses. Para Caldart (2009, p. 42) “... a educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória”. A autora acrescenta:

Defendemos um projeto de educação integral, preocupado também com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações de soberania alimentar de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentável, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente. (Caldart, 2002, p. 14).

Nesse sentido, o princípio da escola do campo enquanto formadora de sujeitos articulado a um projeto de emancipação humana dialoga com o princípio da Educação Integral que estimula a promoção do desenvolvimento pleno dos sujeitos em todas as suas dimensões, física, intelectual, social, emocional e simbólica.

Evidencia-se que a Educação Integral em diálogo com a identidade campesina compõe um dos fios condutores para materialização da Educação do Campo como um novo paradigma.

Metodologia

A presente pesquisa de natureza qualitativa exploratória foi realizada com delineamento de estudo de caso conforme destaca Yin (2005, p. 32) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”.

A escola estudada localiza-se na Comunidade de Padre João Afonso, no município de Itamarandiba, vale Jequitinhonha no estado de Minas Gerais. É integrante da rede municipal de ensino e atende à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para empreender o estudo, foram selecionados 12 pais de estudantes que residiam nas comunidades rurais adjacentes à escola estudada e que cancelaram e/ou não efetivaram a matrícula de seus filhos nas turmas de Tempo Integral na escola do campo entre os anos de 2012 a 2015. Desse total, cinco eram mães e sete eram pais, oito deles cancelaram a matrícula dos (as) filhos (as) e quatro não a efetivaram.

Desses pais, verifica-se que 22,2% concluíram os anos iniciais do ensino fundamental e 33,3% não concluíram essa etapa de formação educacional. Quanto aos anos finais do ensino fundamental, vimos que 11,1% dos pais concluíram e 22,2% não concluíram essa etapa.

Em relação ao ensino médio, somente 11,1% concluíram esta etapa da formação escolar. Quando cruzamos essa informação com a idade dos pais, verificamos que quanto mais velhos, menos acesso ao ensino escolar esses pais tiveram, o que indica negligência histórica em relação ao direito à educação da população rural. A faixa etária dos pais encontra-se entre 34 e 47 anos.

A coleta de dados ocorreu por intermédio de levantamento documental e entrevistas abertas partindo de um roteiro semiestruturado, que oportuniza melhor interação entre entrevistado e entrevistador. Para Gil (1999, p. 118) a entrevista semiestruturada “oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista”. A entrevista realizada foi registrada por meio audiográfico e transcrita para a análise⁹.

O tratamento dos dados foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin que a define como:

... um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47).

Após a leitura exploratória do material, foram identificadas categorias que serviram para um primeiro processo de codificação do material. Na sequência, algumas categorias foram reagrupadas e organizadas em três eixos temáticos, a saber:

1. Programa Mais Educação: incluindo críticas e informações sobre o programa;

2. Programa Mais Educação e Comunidade: incluindo informações e percepções sobre a relação entre o programa e a comunidade/família;

3. Expectativas em relação ao programa: incluindo sugestões e expectativas que os pais têm em relação ao programa.

Uma vez finalizado esse processo, construiu-se um quadro de definições das categorias que serviram para compor o instrumento de validação por juízes. Os

juízes foram selecionados, tendo como critério a experiência acadêmica e a prática em Educação do Campo. As categorias foram submetidas à avaliação de dois juízes para verificação do grau de concordância com a categorização dos excertos realizada pelo pesquisador. O resultado desse processo indicou um grau de 83% de concordância. Esse procedimento objetivou-se garantir maior confiabilidade ao processo de análise do material.

Apresentação dos resultados

As entrevistas realizadas com os pais dialogaram com as ideias de estudiosos/pesquisadores como Cavaliere (2007) e Moll (2009) que discorrem sobre a implantação da Educação Integral, Caldart (2002) e Fernandes e Molina (2005) que referenciam a Educação do Campo. Os resultados serão apresentados por eixos classificados como centrais na discussão/reflexão.

Relação escola, realidade da comunidade e tempos educativos

Essa categoria de análise nos possibilita compreender que no paradigma de Educação do Campo a construção do conhecimento acontece em espaços e tempos variados, sendo a realidade local e suas singularidades o ponto de partida

conforme destacam Fernandes e Molina (2005):

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão hierárquica que há entre campo e cidade; sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como lugar do atraso. A Educação do Campo, indissocia-se da reflexão sobre um novo modelo de desenvolvimento e o papel para o campo nele. (Fernandes & Molina, 2005, p. 68).

No que tange as análises das atividades de Educação Integral, desenvolvidas por meio do PME na escola estudada, a comunidade parece indicar por meio da não efetivação ou do cancelamento das matrículas que essas atividades não atendem as suas expectativas. Esse fato se insere num contexto fragilizado historicamente e, portanto, não pode ser ignorado.

Quanto às percepções da comunidade sobre o Programa, percebe-se que se direcionam, sobretudo, à ampliação da jornada escolar e que essa ampliação do tempo na unidade de ensino está condicionada à necessidade de manter o estudante por mais tempo na escola em

conformidade com a fala da mãe G que ressalta:

Eu tirei ela do integral porque ela reclamava que a cabeça “duía” de tanto “assisti” televisão, e eu precisava dela. Ela me ajudava na lida de dentro de casa e já sabia “fazê” um monte de coisa sozinha. “i” pra escola é importante, tem que “aprendê” as coisas de lá, mas a escola ta “esqueceno” das “coisa” daqui, isso ela num “insina”. (Mãe G).

O PME foi pensado para ser desenvolvido nas escolas urbanas, onde as condições de produção da vida se diferem das do campo. A proposta desse programa se pauta especialmente na ampliação da jornada escolar “com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo”. (Brasil, 2009). Esta é uma questão delicada, pois a escola pode cair no equívoco de ofertar a Educação Integral somente considerando a ampliação do tempo na escola, sem qualificar a oferta das atividades, situação que pode estar contribuindo para que os pais as reconheçam como não significativas.

Mas assim é porque igual “tô” te”falano” com a senhora do jeito que “ta” não adianta eu”manda” eles pra escola pra “fica” o dia todo pra “brinca” de bola. (Pai A).

No excerto acima se percebe que o pai não reconhece a atividade lúdica como atividade educativa. Por outro lado, há uma

crítica à escola que “só brinca”. Estaria esse pai pensando que o Tempo Integral se resume a ficar brincando na escola? Ou essa crítica viria de uma visão utilitária do ensino?

Relação pais/escola e os processos participativos

Destacamos o princípio da Educação Integral que versa sobre a escola como articuladora de todo o processo educativo, em uma construção participativa que dialoga com o princípio pedagógico proposto pela Educação do Campo que estimula a autonomia e a colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema de ensino. As diretrizes da Educação do Campo no estado de Minas Gerais destacam em seu artigo 3º no inciso IV o princípio que prevê:

implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão. (Minas Gerais, 2015, p. 09).

A gestão participativa favorece o desenvolvimento das atividades de forma transparente, descentralizando as decisões. É importante pensar que a relação família/escola tem sido historicamente

marcada por tensões e pelo estabelecimento de parcerias frágeis. Fica evidente que os pais, ao mesmo tempo em que reconhecem as fragilidades da participação das famílias na escola, percebem os benefícios que essa interação família-escola poderia proporcionar para a melhoria da qualidade da educação ofertada na comunidade. Os trechos abaixo se referem à fala de pais que percebem como a consulta à comunidade na tomada de decisões por parte da escola pode contribuir para o alcance de resultados mais significativos.

... num sei, as “vez” sefizesse uma reunião assim com os pais, eu penso de um jeito e outra pessoa pensa de outro jeito, num sei. [...] É igual eu “tô” “falano” com a senhora eu acho que assim né se chamasse os “pai” dos “minino” tudo, fizesse uma reunião, a gente pudesse “falá” assim,” falá” o que a gente acha, podia “melhorá”, né, “miorou” bastante, né?(Pai L).

A gente foi na “runião”, quando o “progama” “chegô”, mas já “tava” tudo “pruntim” a diretora “falô” que ia sê bom “prus” “minino”. Eu “prerucepei”, mas num deu pra “falá”. (Pai C).

Nas falas dos pais percebe-se a falta de diálogo da escola com a comunidade na implementação do programa, que ao invés de ser uma construção coletiva e contextualizada, passa a ser um projeto imposto de cima para baixo. No caso do

PME, o modelo prioriza a realidade urbana, não contemplando as dinâmicas sociais dos povos do campo, a relação trabalho-família, os tempos e espaços de formação, os valores que perpassam as relações interpessoais e grupais, enfim, não cria nenhuma possibilidade de adesão das comunidades campesinas.

Ao não dialogar com a realidade da comunidade escolar, o programa se fragiliza e se enfraquece, diminuindo suas possibilidades e as potencialidades de atuação e intervenção na realidade local. Os trechos em destaque evidenciam como as atividades desenvolvidas por meio do PME interferem na dinâmica do cotidiano das famílias, uma vez que no contexto do campo todos os seus membros participam das atividades de produção de vida.

Eu não deixo meus filhos, pois fica o dia todo na escola. Eles “precisa” de alguma coisa da roça, precisa de “aprendê” alguma coisa. (Pai C).

Meu Deus do céu, o que esses “mininos” vai “fazê” se “tivê” que “vivê” da roça? Eles “num” vai “sabê” nem se “mio” dá na rama ou na “ispiga”. Num pode dona... (Mãe M).

É, “nois” “qué” “vê” nossos “fi” “cresceno” na “sabiduria” pra “vivê” “melhó” “aprendeno” na “iscola” e aqui “cum” “nois”. (Pai A).

Mas tem muita coisa que a filha precisa é de casa além do que ela aprende na escola ela tem que

aprender em casa com a mãe ou com o pai na rotina do dia a dia. (Mãe J).

Percebemos pelas manifestações dos pais que sem participação da comunidade a Educação Integral é impraticável nas escolas do campo. Importante destacar que a maioria das escolas localizadas em áreas rurais não são escolas do campo, ou seja, ainda não se apropriaram dos princípios da Educação do Campo na assunção dessa identidade.

Acreditamos que a proposta de formação integral do PME poderia contribuir significativamente para que as escolas e as comunidades se fortalecessem como espaços de formação humana, contribuindo para a construção de um projeto emancipatório onde, conforme Freire, a “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação.” (Freire, 2007, p. 44). Dessa feita, a Educação do Campo cumpre sua premissa, formar para a liberdade oferecendo condições de permanências ou resistências.

Relação saberes, tempos e espaços educativos

Propor uma Educação Integral com base nos conceitos de territórios educativos significa considerar que, não raro, a escola representa o único equipamento público que existe na comunidade, revelando sua

fragilidade em dar conta sozinha da formação na perspectiva da integralidade, assim cabe o reconhecimento e fortalecimento dos espaços da comunidade como espaços educativos.

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (Fernandes, 2004, p. 67).

Tal afirmação pode ser confirmada com a fala do pai que pensa seu lugar e sua condição como um lugar de atraso.

Eu falei “cum” ele pra “istudá” pra ir pra cidade, sinão vai “ficá” “jacú” que nem eu. (Pai I).

Essa fala vem carregada com o peso histórico da exclusão a que a população rural foi submetida, revelando seu poder nocivo em fazer com que o sujeito negue sua condição. Percebemos que as atividades desenvolvidas por meio do PME poderiam contribuir para que esses sujeitos

percebessem sua realidade sob outras dimensões e com possibilidades de transformações.

A Educação do Campo e Educação Integral comungam os princípios que tratam dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem e da valorização dos diferentes saberes no processo educativo que podem contribuir para alterar os modos de conceber os sujeitos do campo. A fala abaixo é um exemplo de articulação possível onde fica claro que dinâmica da vida no campo também é educativa.

A comunidade toda é um espaço onde se aprende, quando a gente leva um menino pra reunião da associação, ele vai aprendendo, a saber, a hora de falar, de escutar e vai vendo que tudo que a gente conquista não vem de graça, nas festas da igreja ele aprende a ser solidário, a dividir tarefas e cumprir todas elas, a escola podia no tempo integral ensinar essas coisas também. (Mãe H).

Os resultados aqui apresentados ressaltam, a partir da percepção dos pais da comunidade pesquisada, que a materialização desses princípios deve reconhecer as relações estabelecidas no convívio familiar que se intensificam nas relações do trabalho coletivamente produzido como pode ser percebido na fala do pai D.

Na minha época a gente aprendia um monte de coisa com os nossos pais, agora tá difícil “ensia”, os “menino” hoje é diferente se “ficá” na escola o dia todo, a semana “interinha” ai que “num” tem jeito mesmo. (Pai D).

Essa fala sinaliza um questionamento ao programa Mais Educação, desenvolvido na escola, pois indica a importância dos outros contextos educativos para as populações camponesas. O questionamento aponta na direção da falta de entendimento da escola em relação ao papel da família enquanto contexto educador. É na vida diária com a lavoura, com a criação e com os afazeres domésticos que os pais passam às crianças saberes que foram construídos ao longo da história por seus antepassados. Saberes que além do “saber fazer” guardam também a identidade de um grupo e sua memória muito evidente na fala do pai E.

E se lá tivesse um tempinho para “aprendê” as coisa daqui a gente garantia que nossa historia não morria. (Pai E).

Para que as perspectivas da Educação Integral e da Educação do Campo se consolidem é importante que um saber não se sobreponha ao outro, mas sim, que se articulem na construção dos processos educativos. Nesse sentido, tanto os saberes acadêmicos, quanto os saberes

populares são necessários para a formação integral dos estudantes. Santos (2007) ao tratar da inter-relação de saberes fazem uso da expressão “ecologia dos saberes”, que implica a noção da inesgotável “... diversidade epistemológica do mundo”, e o reconhecimento da existência da pluralidade pela qual o conhecimento pode ser manifesto.

Tal afirmação pode ser confirmada pela fala da mãe A que destaca os diversos saberes e espaços do processo de construção da aprendizagem:

Que nem eu “to” “falano” com “ocê”, o que ele aprende lá “nóis” não ensina aqui, aqui a gente ensina outras coisa. (Mãe A).

O conjunto de experiências e de vivências que o homem e a mulher do campo têm ao longo de sua vida é marcado pela relação com o trabalho, com a produção e a reprodução da vida. O trabalho infantil¹⁰ⁱ muitas vezes é visto pela sociedade como uma anomalia, um erro social que precisa ser extinto. Porém, na perspectiva da agricultura familiar, diversos fatores motivam a inserção das crianças na divisão social do trabalho. Os labores realizados pelas crianças não se relacionam à remuneração, seja ela justa ou não: o trabalho infantil na agricultura familiar possui caráter de ocupação, onde a criança é aprendiz de um modo de vida.

Schneider (2005, p. 23) esclarece quanto a isso que:

A profissão de agricultor (a) familiar continua sendo o aprendizado prático através do saber-fazer transmitido de geração em geração. Nessa forma singular de divisão social do trabalho familiar, a organização do processo de aprendizagem não se realiza separadamente das atividades produtivas, nem ocorre em lugares diferenciados do ambiente cotidiano de trabalho que sejam destinados exclusivamente aos aprendizes, particularmente, às crianças. Aprender e ensinar fazem parte do mesmo contexto social de ação em que ocorrem as atividades da vida cotidiana da comunidade e da unidade produtiva familiar, e no qual os sujeitos se inserem de forma diferenciada em função das suas possibilidades de participação e dos seus objetivos.

A dimensão do trabalho deve se somar às proposições de qualquer projeto/programa de educação para escolas do campo. Para integrar o homem ao mundo e o mundo ao homem, os tempos e espaços de aprendizagem devem favorecer as interações com o universo dos estudantes, contextualizando seus saberes e conhecimentos.

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

Verificam-se a partir da análise das entrevistas que o Programa não estimula a valorização dos saberes locais e das muitas identidades que constituem o homem do campo, porque não compreende que o homem do trabalho é, também, o homem da escola. Padilha (2012, p. 361) destaca: “se educarmos sem dialogar com os saberes e experiências que os alunos trazem para a escola, estaremos contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar”. Quanto à articulação de saberes, Morin destaca que:

Somente com uma reforma do pensamento e com ações que coloquem em prática essa conexão será possível reverter a suposta superioridade de um campo sobre o outro e estabelecer relações mais fecundas, capazes de responder aos desafios atuais. Para isso é necessário uma educação capaz de desencastelar e de **articular os saberes dispersos e integrá-los na vida**. (Morin, 2004, p. 128. grifos nossos).

Nesse contexto, a pedagogia da alternância se apresenta como uma metodologia que visa promover diálogos entre os saberes, entre os tempos e espaços

educativos conforme as proposições da Educação do Campo e da Educação Integral. A fala do pai B deixa clara a necessidade de a escola se movimentar na dinâmica da vida que acontece fora dos seus muros:

As aulas podiam ser fora da escola, podia ser nas “coisa” que a gente faz junto com “nóis” eu acho que dava certo. (Pai B).

Já penso os meninos do integral “ajudano” nos “mutirão” da “coiêta” ou “intão” criano nos “computado” jeito mais “fâci” pra gente “trabaiá” (Pai B).

As percepções dos pais evidenciam a necessidade de reelaborar a função do PME na escola estudada, uma vez, que as propostas aparecem desconexas com as necessidades da comunidade, reproduzindo assim, o equívoco histórico de oferecer uma educação descontextualizada e pouco compreendida, corroborando para a manutenção das desigualdades e privilégios sociais.

Considerações finais

No contexto da escola estudada, a redução do número de matrículas nas turmas de Tempo Integral pode ser compreendida como uma forma de resistência da comunidade. É necessário considerar que não basta dilatar o tempo de permanência na escola, sem reelaborar os

significados dos espaços e dos saberes, como também do próprio tempo. É necessário construir uma dinâmica de trabalho que oportunize uma formação que considere a realidade de seus sujeitos/atores nesse processo.

É importante ressaltar que o PME é uma ação indutora da política de Educação Integral. Ao evidenciar as fragilidades que o mesmo apresenta no que diz respeito a sua oferta aos sujeitos do campo esse estudo concorre para que os estados e municípios, re/formulem suas propostas e programas a partir da escuta de seus sujeitos.

O Estado, devido a sua abrangência, tem grandes desafios no sentido de dar conta das especificidades locais. Esperar respostas do Estado faz parte de uma lógica paternalista, assistencialista e que exclui o potencial de transformação dos atores sociais postos em cena. É preciso reverter essa lógica para que se instale um processo participativo, de corresponsabilidades, de comprometimento coletivo, buscando a emancipação dos sujeitos, estimulando o exercício da cidadania de maneira consciente e participativa. “A dialética da educação responde a uma dinâmica de contradição que marca politicamente as sociedades de classe. Conscientização e libertação são elementos importantes para se entender a

educação como ato político comprometido com as mudanças significativas da sociedade”. (Ghedin, 2012, p. 47).

Mesmo que os resultados indiquem as percepções de um grupo de pais de uma comunidade rural específica, podem revelar, também, tendências e indicar direcionamentos em um contexto mais amplo. Se este programa tivesse sido implementado considerando a realidade dos moradores do campo, ele poderia ter obtido resultados mais significativos para a comunidade estudada.

Compreendemos que a Educação do Campo se fundamenta em princípios também defendidos pelos referenciais epistemológicos da Educação Integral. Já promover Educação Integral à luz da Educação do Campo implica em um deslocamento que contemple as realidades e sujeitos do campo, ou seja, não há fórmulas prontas a serem aplicadas, mas sim intencionalidades que favoreçam a leitura e a inclusão da diversidade na construção de projetos e políticas públicas.

Nesse sentido, se o Programa Mais Educação tivesse sido pensado como um programa de fomento à Educação Integral para as escolas do campo, certamente seria diferente da forma como se apresenta hoje.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Brasil. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. (2002, 03 de abril): Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília.

_____. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. (2009, 24 de abril): Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Bourdieu, P., & Passeron, C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do Sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Caldart, R. (2009). *Educação do Campo: notas para uma análise de percurso*. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 7(1), 35-64.

_____. (2002). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Cavaliere, A. M. (1996). *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 1996. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1015-1035.

Coelho, L. M. (2000). *Brasil e escola pública de tempo integral : Por que não?* Revista Proposta, 22(83), 50-55.

- Congresso Internacional das Cidades Educadoras. (2004). *Carta das cidades educadoras: proposta definitiva*. Gênova: Associação Internacional das Cidades Educadoras. Disponível em: www.comunidadesdeaprendizagem.org.br/cartadascidadeseducadoras.pdf. Acesso em 04 de abril de 2017.
- Curitiba. (1996). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral*. Curitiba.
- Fernandes, B. M. (2004). Diretrizes de uma caminhada. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S. & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, B. M. & Molina, M. C. (2005). O campo da Educação do Campo. In Molina, M. C. & Jesus, S.M.S.A. (Orgs.). *Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”.
- Freire, P. (1982). *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo, Ed. Brasiliense.
- Freire, P. (2007). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2012). Educação omnilateral. In C. R. Pereira, I. B. Alentejano, P., & Frigotto, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Ghedin, E. (2009). Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In *Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*, 2009, Londrina/Paraná. Londrina: EDUEL, 1(4), 1-27.
- _____. (2012). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gramsci, A. (2002). *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Marx, K. & Engels, F. (1978). *Crítica da educação e do ensino*. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes.
- Minas Gerais. (2015). *Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais*. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes>. Acesso em 12 de abril 2017.
- Moll, J. (2009). Um paradigma contemporâneo para Educação Integral. *Revista Pátio*, 3(51), 2009.
- Morin, E. (2004). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Padilha, P. R. (2012). Educação integral e currículo intertranscultural. In Moll, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.
- Pistrak, M. (2011). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão popular.

Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

Schneider, S. (2005). *O Trabalho Infantil no Ramo Agrícola Brasileiro: uma apreciação do estudo da OIT*. Porto Alegre: Instituto de Formação Sindical Irmão Miguel, Fetag-RS.

Teixeira, A. (1976). *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Werthein, J. (Org.). (1985). *Educação de Adultos na América Latina*. Campinas/SP: Papirus.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

¹O presente artigo apresenta parte dos resultados da Pesquisa de Mestrado intitulada “Programa Mais Educação: Diálogos a partir da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural” desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG entre 2014/2016.

²Quando a escola iniciou a proposta em 2012 foram abertas três turmas com vinte e cinco estudantes e em cada uma, outros estudantes não puderam concluir sua matrícula por não haver mais vagas disponíveis de acordo com as possibilidades de atendimento pela escola. Porém, nos anos seguintes essa procura por vagas nas turmas de Educação Integral foram diminuindo progressivamente. Em 2013 foram abertas duas turmas uma com vinte estudantes e outra com dezesseis. Em 2014 mantiveram-se as duas turmas uma com quinze estudantes e outra com dezoito, mas em 2015 somente uma turma com vinte estudantes.

³Usaremos ao longo do texto a expressão Tempo Integral sempre que nos referirmos às turmas de Educação Integral desenvolvidas na escola estudada não como uma defesa de conceito, mas nos apropriando da expressão a que a comunidade pesquisada se refere.

⁴No que tange a Educação ofertada nas áreas rurais, o Movimento Por uma Educação do Campo têm promovido um processo de ocupação social e escolar que vêm contribuindo para o fortalecimento da identidade da escola. Para saber mais pode-se consultar o texto disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_acaocampo.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

⁴O conceito de omnilateralidade é de grande importância para reflexão sobre educação em Marx. Ele trata da formação humana oposta a formação unilateral decorrente do trabalho alienado, da divisão social do trabalho, da reificação e das relações burguesas. Para aprofundar a compreensão sugerimos a leitura do artigo “A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista”, disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3581_2062.pdf.

⁵O movimento anarquista se intensificou no Brasil na década de 1930 e defendem uma sociedade baseada na liberdade total, ou seja na não existência do estado. Já o movimento integralista, foi um movimento conservador que se destacou na década de 1930 (período que se instalou a ditadura) acreditavam que a sociedade só poderia funcionar se tivesse ordem e paz, e que fosse respeitada a hierarquia social. Com o fim da ditadura as comunidades começam a se articular com vistas a combater as contradições econômicas e assim surge o movimento popular. Vale aprofundar a leitura, para compreender melhor as contribuições que cada momento histórico inferiu ao movimento de Educação Integral no Brasil. Compartilhamos o livro “Série Mais Educação: Educação Integral” disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf.

⁶Para compreender melhor o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pode-se consultar http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf.

⁷Para compreender melhor a expressão do/no campo pode-se consultar os cadernos de Educação do Campo no site <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>.

⁸Para aprofundar as discussões sobre Escola/Estado Reprodutivista sugerimos a leitura do livro Escola e democracia, de Demerval Saviani.

⁹A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisada UFMG com número de protocolo 50124515.9.0000.5149.

¹⁰Não é objetivo desse estudo se debruçar sobre as diversas concepções de trabalho nem de trabalho infantil. Para maiores informações, pode ser consultado o artigo *Trabalho infantil no campo: do problema social ao objeto sociológico*, de Valmir Luiz Stropasolas, publicado na Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho, Ano 17, n° 27, 2012, 249-286.

Recebido em: 25/02/2017
Aprovado em: 06/04/2017
Publicado em: 29/06/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Justino, E. F., & Sant'Anna, P. A. (2017). Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 389-410. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p389>

ABNT:

JUSTINO, E. F.; SANT'ANNA, P. A. Programa Mais Educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 389-410, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p389>

A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições

Daniele Cristina de Souza¹, Danilo Seithi Kato², Tânia Halley Oliveira Pinto³

¹Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias (DECMT). Avenida Randolpho Borges Júnior 1400, Univerdecidade, Uberaba - MG. Brasil. danieabio@gmail.com. ²Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. ³Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.

RESUMO. Desde o seu surgimento a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) enfrenta uma série de desafios. Uma das questões posta já a priori é sobre a existência ou não do público alvo, principalmente quanto se o Triângulo Mineiro e o Alto Paranaíba têm demanda para que o curso tenha continuidade. Frente a esta problemática, o presente artigo traz um estudo que visou identificar as demandas formativas, considerando principalmente a dimensão da educação escolar. A perspectiva metodológica é diagnóstica a partir de dados secundários de origem documental. Ao realizar esta análise uma das primeiras contradições que podemos encontrar é referente ao próprio sentido e demarcação do que seja campo, havendo critérios políticos, administrativos e epistemológicos que precisam ser problematizados. Do ponto de vista dos dados encontrados, notamos que a região da abrangência da UFTM possui sim escolas do campo, professores leigos e um cenário de luta pela terra que geralmente é silenciado, desconsiderado e pouco compreendido. Constatamos demandas concretas, não só com relação aos sujeitos, mas também um contexto para investigações que são necessárias para ressignificar os territórios de atuação da universidade.

Palavras-chave: Mapeamento, Ensino Superior, Educação do Campo.

Rural Education degree in the Federal University of the Triângulo Mineiro: territory of contradictions

ABSTRACT. Since its establishment the Rural Education degree at the Federal University of the Triângulo Mineiro (UFTM) is facing a number of challenges. One of the previously questions is about the existence or not of the target audience, mainly if the Triângulo Mineiro and Alto Paranaíba have requirement for the course to continue. In this context, the present article presents a study that aimed to identify the training demands, considering above all the dimension of school education. The methodological perspective is diagnostic based on secondary data in a documental analysis. Carrying out this analysis, one of the first discrepancies that we can find is about the own meaning and demarcation of what is the field, within political, administrative and epistemological criteria that need to be problematized. The data suggest that the UFTM's region has, indeed, rural schools, lay teachers, and a struggle for land scenario that is usually silenced, obliterated and poorly understood. Concrete demands were found, not only with regard to the subjects, but also a context for further investigations required to give a new meaning to the territories of university performance.

Keywords: Mapping, Higher Education, Rural Education.

Grado en el Educación del Campo en la Universidade Federal do Triângulo Mineiro: un territorio de contradicciones

RESUMEN. Desde su inicio la Licenciatura en Educación del Campo en la Universidade Federal de Triângulo Mineiro (UFTM) enfrenta varios retos. Una de las preguntas es acerca de si hay o no público, se el Triângulo Mineiro y Alto Paranaíba tienen demanda para que el curso tenga continuidad. Frente a este problema, este trabajo presenta un estudio destinado a identificar las necesidades de formación, especialmente teniendo en cuenta la dimensión de la educación escolar. El enfoque metodológico es diagnóstico, un análisis documental con datos secundario. Mediante la realización de este análisis una de las primeras contradicciones que podemos encontrar se relaciona con el sentido y la demarcación de lo terreno, con criterios políticos, administrativos y epistemológicos que necesitan ser problematizado. Desde el punto de vista de los datos que se encuentran, observamos que el área de cobertura de UFTM tiene lugar para el curso en el ámbito de las escuelas, los profesores sin formación superior, y una escena de lucha por la tierra que por lo general es silenciado, ignorado y poco conocida. Se han encontrado exigencias prácticas, no sólo con respecto los sujetos del campo, sino también un contexto para las investigaciones que son necesarias para replantear los territorios de actuación de la universidad.

Palabras clave: Cartografía, Enseñanza Superior, Educación del Campo.

Introdução

A Educação do Campo recebe considerável atenção por parte das políticas públicas com a participação de instituições que visam contribuir para a formação do cidadão do campo, levando em consideração às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. Ela nasce como contraponto ao silêncio do Estado e às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Suas raízes estão na trajetória da Educação Popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo (Santos, Paludo & Oliveira, 2010).

A Educação do Campo na década de 1990 é caracterizada pela oposição aos projetos cuja visão instrumentalizadora da educação é colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo, exploratório, excludente e desigual. Sendo assim, procura-se construir uma educação enquanto formação humana, omnilateral. Portanto, a educação do campo se afirma como uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico para construção de uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais se contrapondo à forma atual de organização

e de relações, que é a capitalista (Santos, Paludo & Oliveira, 2010).

É no início do século XXI e nos últimos anos que a educação do campo ganha especial atenção pelo Estado. As diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo trazidas na Resolução de 2002, complementadas e ratificadas na resolução de 2008, a partir das quais é apresentado um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às orientações oficiais para a educação básica e para a formação de professores de nível médio. Nota-se, portanto, toda uma regulamentação a nível federal da educação do campo. O que é reforçado em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e, com o Decreto nº 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Em março de 2012 foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas

destas populações quanto à efetivação do direito à educação. A partir deste programa um edital público viabilizou a abertura de 40 cursos de Licenciatura de Educação do Campo nas Universidades Federais do país, o curso de Licenciatura de Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro está entre estes.

Estes cursos de licenciatura vêm a se somar nas ações afirmativas que visam contribuir para a superação de muito dos desafios históricos para a consolidação de uma educação que contemple uma formação humana plena e crítica nas escolas do campo. Dentre os desafios podemos citar a desvalorização do meio rural, colocado como um território atrasado e a ser superado pela cidade; o que é refletido em políticas de diluição ou descaracterização das escolas em funcionamento nos espaços rurais, com o fechamento de muitas delas, transportando os alunos para escolas distantes no ambiente urbano; ou ainda a intensa desvalorização dos saberes populares provenientes destes. Outro grande desafio é a constatação da falta de estrutura de muitas escolas do campo, não só de estrutura física e material e de investimentos, mas de profissionais qualificados.

Há historicamente uma desvalorização e silenciamento das

necessidades do campo, assim como uma desvalorização dos direitos dos sujeitos do campo, sua cultura e forma de produção e reprodução da vida. A política PROCAMPO foi um meio para contribuir com a superação deste cenário, visando tensionar uma resposta social às reivindicações das populações do campo. Todavia, os resultados do silenciamento nas políticas públicas e mesmo nas produções acadêmicas continuam impactando a visão que temos sobre o campo e sobre a educação do/no campo.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é identificar as demandas formativas que a Universidade Federal do Triângulo Mineiro pode contemplar no âmbito da formação de professores para a educação do campo, considerando principalmente a dimensão da educação escolar.

A perspectiva metodológica do estudo aqui apresentado é diagnóstica a partir de dados secundários proveniente de pesquisa realizada pelo Núcleo de Processo Seletivo Discente - NUPE/UFTM - 2015, dados do Censo Escolar, IBGE, Pesquisa Data Luta, Plataforma Cultiveduca, etc. A partir dos indicadores quantitativos procuraremos realizar uma caracterização inicial, principalmente da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, assim como municípios do Noroeste do Estado

de São Paulo, visto que este território abarca a maior quantidade de matrículas na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

O recorte territorial também foi feito buscando delimitar um espaço que viabilize, do ponto de vista logístico e orçamentário, a realização dos tempos formativos da Licenciatura em Educação do Campo (tempo escola e tempo comunidade). Tais tempos-espacos são intercalados por momentos presenciais na Universidade (tempo escola) e períodos nas comunidades (tempo comunidade). Durante a realização das atividades em suas comunidades os estudantes têm a visita e acompanhamento dos docentes, em sequência retornam para a Universidade, contemplando assim a Alternância. A pedagogia da alternância é um dos pilares pedagógico e metodológico da formação do professor/educador do campo, sendo essencial a sua garantia.

A abrangência da UFTM e as demandas formativas para a educação do campo

De acordo com o documento que traz a análise comparativa dos ingressos por vestibular e SISU na UFTM, nos primeiros semestres dos anos de 2014 e 2015, os municípios do Triângulo Mineiro que apresentaram ingressantes foram:

Araguari, Araxá, Campo Florido, Conceição das Alagoas, Delta, Ibiá, Ituiutaba, Iturama, Monte Carmelo, Nova Ponte, Patrocínio, Patos de Minas, Sacramento, Uberaba, Uberlândia, Veríssimo (Tabela 1).

A delimitação geográfica adotada para o território denominado Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba foi criada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1990), sendo composta pelas 7 microrregiões (Ituiutaba, Uberlândia, Patrocínio, Patos de Minas, Frutal, Uberaba e Araxá) com um total de 66 municípios.

Como é possível notar nos dados do NUPE/UFTM (Tabela 1), apenas 16 municípios do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba estão representados, com ingresso de 871 estudantes. Não houve nenhum ingresso dos demais 50 municípios desta região, o que coloca um questionamento sobre os motivos desta ausência e se tais municípios possuem demandas no que concerne à formação de professores do campo. Por sua vez, 12 municípios do noroeste do Estado de São Paulo tiveram ingressantes na UFTM totalizando 415 estudantes.

Tabela 1. Número de matrículas na UFTM por município de origem.

	Município de Origem	Estado	Nº de estudantes ingressantes na UFTM nos primeiros semestres de 2014 e 2015
1	Araguari	MG	4
2	Aramina	SP	7
3	Araraquara	SP	30
4	Araxá	MG	47
5	Belo Horizonte	MG	13
6	Campo Florido	MG	7
7	Conceição das Alagoas	MG	5
8	Delta	MG	2
9	Divinópolis	MG	7
10	Franca	SP	100
11	Guaíra	SP	19
12	Ibiá	MG	3
13	Igarapava	SP	24
14	Ituiutaba	MG	9
15	Iturama	MG	14
16	Ituverava	SP	23
17	Monte Carmelo	MG	3
18	Nova Ponte	MG	2
19	Patos de Minas	MG	7
20	Patrocínio	MG	7
21	Ribeirão Preto	SP	124
22	Sacramento	MG	16
23	São Carlos	SP	16
24	São Joaquim da Barra	SP	15
25	São José do Rio Preto	SP	28
26	São Paulo	SP	15
27	Sertãozinho	SP	14
28	Uberaba	MG	661
29	Uberlândia	MG	62
30	Veríssimo	MG	2
TOTAL			1286

Fonte: NUPE/UFTM – 2015.

Na tabela 2 está sistematizada a população estimada para os municípios do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, assim como a indicação do número de escolas da rede estadual consideradas como do campo pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) com suas respectivas

Superintendências Regionais de Ensino responsáveis.

Os dados da tabela 2 indicam que os municípios são pequenos, o que pelo critério demográfico (menos de 50 mil habitantes) permitiria que tais municípios fossem enquadrados como

predominantemente rural o que por sua vez, permitiria que as escolas localizadas nesses municípios também fossem classificadas como do campo. Porém, o que se nota é que dos 58 municípios que se enquadram como rural, por meio do critério demográfico, apenas 9 deles apresentam escolas do campo. Sabemos que o zoneamento das cidades considera critérios administrativos a partir dos quais são delimitados o espaço rural e o urbano. A delimitação do rural se faz pela exclusão

a partir da delimitação do espaço que é considerado urbano, ou seja, o que não for urbano é rural, o que expressa o desafio de delimitar a ruralidade na região, e mesmo no país como um todo. Essa delimitação do que é rural e urbano provoca contradições interessantes, como por exemplo, o fato de que dentre o total de 19 escolas elencadas pela SEE-MG como sendo do campo, 10 delas estarem localizadas em municípios com mais de 50 mil habitantes.

Tabela 2. Estimativa populacional dos municípios do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e o número de escolas estaduais consideradas do campo por município, com data de referência de 1º de Julho de 2014.

	Município	População Estimada	Escolas do campo segundo a SEE-MG	Superintendências Regionais de Ensino
1	Cachoeira Dourada	2.645	0	Ituiutaba
2	Canápolis	11.945	0	Ituiutaba
3	Capinópolis	16.038	0	Ituiutaba
4	Centralina	10.593	0	Ituiutaba
5	Gurinhata	6.094	1	Ituiutaba
6	Ipiacu	4.260	0	Ituiutaba
7	Ituiutaba	102.690	0	Ituiutaba
8	Santa Vitória	19.250	0	Ituiutaba
9	Abadia dos Dourados	6.992	0	Monte Carmelo
10	Cascalho Rico	3.018	0	Monte Carmelo
11	Coromandel	28.428	2	Monte Carmelo
12	Douradoquara	1.915	0	Monte Carmelo
13	Estrela do Sul	7.851	0	Monte Carmelo
14	Grupiara	1.415	0	Monte Carmelo
15	Monte Carmelo	47.770	0	Monte Carmelo
16	Romaria	3.664	0	Monte Carmelo
17	Carmo do Paranaíba	30.739	0	Patos de Minas
18	Lagoa Formosa	17.962	1	Patos de Minas
19	Matutina	3.853	0	Patos de Minas
20	Patos de Minas	147.614	1	Patos de Minas
21	Rio Paranaíba	12.364	0	Patos de Minas
22	Santa Rosa da Serra	3.357	0	Patos de Minas

23	São Gotardo	34.107	0	Patos de minas
24	Tiros	6.912	0	Patos de minas
25	Arapuá	2.870	0	Patos de Minas
26	Cruzeiro da Fortaleza	4.122	0	Patrocínio
27	Guimarânia	7.764	0	Patrocínio
28	Ibiá	24.613	0	Patrocínio
29	Iraí de Minas	6.842	1	Patrocínio
30	Patrocínio	87.928	4	Patrocínio
31	Perdizes	15.484	2	Patrocínio
32	Serra do Salitre	11.236	0	Patrocínio
33	Água Comprida	2.067	0	Uberaba
34	Araxá	101.136	0	Uberaba
35	Campo Florido	7.562	0	Uberaba
36	Campos Altos	15.078	0	Uberaba
37	Carneirinho	9.939	0	Uberaba
38	Comendador Gomes	3.105	0	Uberaba
39	Conceição das Alagoas	25.588	0	Uberaba
40	Conquista	6.860	0	Uberaba
41	Delta	9.280	0	Uberaba
42	Fronteira	16.036	0	Uberaba
43	Frutal	57.269	1	Uberaba
44	Itapagipe	14.645	1	Uberaba
45	Iturama	37.277	0	Uberaba
46	Limeira do Oeste	7.327	0	Uberaba
47	Pedrinópolis	3.638	0	Uberaba
48	Pirajuba	5.396	0	Uberaba
49	Planura	11.355	0	Uberaba
50	Pratinha	3.485	0	Uberaba
51	Sacramento	25.432	0	Uberaba
52	Santa Juliana	12.702	0	Uberaba
53	São Francisco de Sales	6.110	0	Uberaba
54	Tapira	4.484	0	Uberaba
55	Uberaba	318.813	2	Uberaba
56	União de Minas	4.486	0	Uberaba
57	Veríssimo	3.781	0	Uberaba
58	Araguari	115.632	1	Uberlândia
59	Araporã	6.593	0	Uberlândia
60	Campina Verde	19.991	1	Uberlândia
61	Indianópolis	6.632	0	Uberlândia
62	Monte Alegre de Minas	20.728	0	Uberlândia
63	Nova Ponte	14.241	0	Uberlândia
64	Prata	27.293	0	Uberlândia
65	Tupaciguara	25.269	0	Uberlândia
66	Uberlândia	654.681	1	Uberlândia

Fontes: Estimativas populacionais, fonte IBGE - Diário Oficial da União de 28 de agosto de 2014.
Dados das Escolas do Campo pertencentes à rede estadual de ensino de MG, fonte SEE-MG/2016.

Há muitas controvérsias no que se refere a demarcar o país enquanto principalmente urbano conforme problematização e proposição trazida em Valadares (2014). O autor argumenta da necessidade de que sejam considerados outros critérios além do demográfico e administrativo para caracterizar os municípios, visto que são ainda elementos que se baseiam em decretos de meados do século XX e representam a histórica exclusão e silenciamento dos direitos dos povos do campo. Sem considerar que a delimitação do perímetro urbano é móvel e depende muito do crescimento da população, assim em um censo em que uma família pode estar inserida em uma zona rural, no próximo ela pode ser considerada urbana, mesmo sem qualquer alteração espacial e de inserção no município.

Os processos pelos quais esta divisão se estabelece, assim como os objetivos a que ela atende, caracterizam, em um primeiro nível, o espaço rural como um espaço de exclusão: ao projetar a área de expansão das zonas urbanas, a lei do perímetro urbano não faz senão delimitar, no território, a área no interior da qual os governos estaduais e municipais comprometem-se a instalar equipamentos e serviços de infraestrutura necessários à garantia de qualidade de vida da população –

e que, no mais das vezes, constituem direitos sociais básicos, como acesso a serviços de saúde e educação. O rural corresponde precisamente à área excluída desta circunscrição, ou seja, à área não contemplada pela política de planejamento do município (Valadares, 2014, p.8).

O campo na região de predominante abrangência da UFTM: educação do campo para os sujeitos do campo e no campo

Além dos dados propriamente escolares e demográficos da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, outras fontes precisam ser consideradas para que a complexidade da inserção da educação do campo seja identificada.

A formação de educadores do campo visa contemplar uma demanda de profissionais para atuarem em contextos educativos que viabilize aos sujeitos do campo uma educação contextualizada, que supere a educação rural e que não seja urbanocêntrica. Além do mais, uma educação que não retire os sujeitos do campo para estudar na cidade. Uma educação que fortaleça as escolas do campo existentes e não o seu fechamento. Mas quem são os sujeitos que a educação do campo procura atender? Responder tal questão exige uma diversidade de olhares e consideração dos diversos territórios e

formas de expressão da ruralidade em um país como o Brasil, extenso em seu tamanho e diversidade cultural. Ademais, a relação campo-cidade precisa ser problematizada tanto no que concerne a maneira como a mesma é trabalhada teoricamente pela ciência, mas principalmente como ela é utilizada nas políticas públicas.

A região do Triângulo Mineiro, embora no discurso cotidiano seja encarada como urbana, é caracterizada por diversas expressões da ruralidade, tais como alguns processos sociais que fazem parte da luta pela terra e a reforma agrária. Além disso, embora nos municípios menores haja predominância da população residindo em áreas urbanizadas, conforme destacam Araujo & Chelotti (2013, p. 235), “devemos considerar ainda que a maior parte dessas pessoas reproduzem suas vidas na zona rural, nas atividades de lazer, trabalho e no convívio em família”.

Para a análise aqui realizada adotou-se o critério desenvolvido no relatório realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). Neste documento o contexto rural é discutido em uma perspectiva distinta de concepções anteriores, que consideravam o campo como um espaço atrasado, em que o tempo corria no ritmo da natureza e não das máquinas, e com tradições estáveis de

povos, de certa forma, isolados do mundo urbano globalizado. Ao contrário desta visão, nesse documento é discutida a necessidade de novas pesquisas com esforços em buscar parâmetros mais condizentes com a realidade do campo na atualidade: moderno, altamente tecnológico, industrial e economicamente articulado aos grandes centros comerciais.

Nesse sentido, o referido órgão governamental mune-se dos conceitos de “território-rede” e “território-zona” de Veltz (1999) e Haesbaert (2005), em que os fluxos que compõem as relações de trabalho e economia na relação cidade-campo são os critérios centrais para determinação das regiões rurais. A partir da influência de grandes corporações e sua rede de produção em diferentes espaços, traça-se de uma divisão social do trabalho que delimita as diferentes regiões.

Já os territórios-zona são compreendidos nos referidos documentos como o uso agrícola que se faz do território, incluindo as grandes extensões de terras destinadas a grupos específicos, como é o caso das demarcações indígenas, e outros grupos culturalmente marginalizados da estrutura fundiária brasileira.

Essa definição tende a diminuir a dicotomia cidade/campo buscando critérios mais complexos que àqueles

historicamente utilizados e que geraram dados demasiadamente enviesados, tal como a ideia de que o meio rural estava em vias de desaparecimento das pesquisas censitárias. Anteriormente, o IBGE considerava como município rural àquele com número inferior a 50.000 habitantes. Em muitos municípios com atividades econômicas voltadas à produção agrícola, observou-se um crescimento vultuoso no número de habitantes ultrapassando os 50 mil habitantes, sendo assim, muitos municípios deixaram de ser considerados rurais mesmo que suas atividades econômicas estivessem ligadas à produção agrícola. Isso gerou a ideia errônea de que a vida no campo estava diminuindo progressivamente.

No relatório do ano de 2015 foram delimitadas 144 áreas rurais a partir dos critérios anteriormente descritos. O Triângulo Mineiro pode ser visto como uma macrorregião com municípios de médio e pequeno porte que apresentam uma rede de relações entre cidades do entorno na estrutura produtiva de grandes empresas da agroindústria. Há uma descentralização da administração, condicionamento, distribuição e cultivo de *commodities* proporcionando uma base rizomática para os fluxos de produtos e serviços que condicionam uma relação complexa entre campo e cidade.

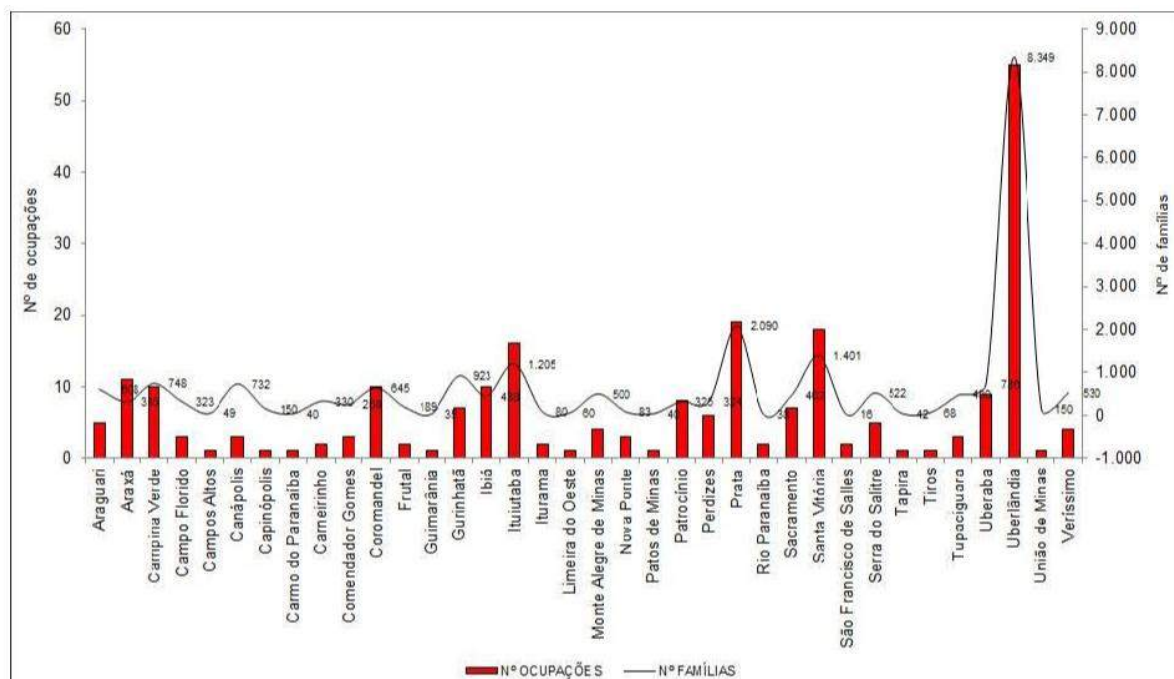
Dessa forma, é importante considerar a distribuição social do trabalho e suas translações sobre a centralidade da produtividade agrícola, e conseqüentemente uma demanda de populações camponesas com um contexto sociocultural próprio e que exigem formação específica. Os municípios de Uberaba e Uberlândia apresentam-se como polos agregadores de grandes agroindústrias, o que influencia na produção, trabalho, ou em outras palavras, nos traços de ruralidade que constituem a sociedade desta macrorregião.

Ademais a estas caracterizações, uma forma de identificar expressões de sujeitos do campo que estejam diretamente vinculados à luta pela terra é mapear os acampamentos e assentamentos existentes. Neste contexto, a partir do “Banco de Dados da Luta pela Terra: Relatório Brasil 2014” (Girardi, 2015) é possível identificar que o Triângulo Mineiro possuía 238 ocupações contabilizadas no período de 1990 a 2014 (Figura 1).

Os dados da Figura 1 evidenciam cerca de dez ocupações em Uberaba-MG no período de 1990 a 2014, com 460 famílias alocadas nestas ocupações. Além disso, nota-se o vultuoso número de famílias e ocupações nas regiões do entorno do município, como por exemplo Uberlândia, com quase 60 ocupações no

mesmo período e 8.635 famílias camponesas vivendo nestes locais.

Figura 1. Triângulo Mineiro - Número de ocupações e pessoas por município, período de 1990-2014.



Fonte: DATALUTA - Banco de Dados de Luta Pela Terra, 2014.

Municípios como Campo Florido, Araxá, Campina Verde, Prata, Perdizes e Sacramento são consideradas cidades rurais pelos critérios do IBGE, e já possuem moradores desta região que são atendidos pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM. A maior parte destes estudantes é proveniente dessas ocupações em área agricultáveis. Dessa forma, considerando a microrregião do município de Uberaba-MG e seu entorno podemos analisar a demanda pela Educação do Campo a partir do número de ocupações e famílias que vivem no campo e que tem relação com os movimentos

sociais ligados à luta pela terra. Importante salientar que foram contabilizadas cerca de 20 famílias em uma única ocupação no município de Uberaba no ano de 2014, como evidenciado na Figura 2.

Figura 2. Triângulo Mineiro - Número de Famílias em Ocupações por Município. 2014.

MUNICÍPIO	Nº FAMÍLIAS	Nº OCUPAÇÕES
Monte Alegre de Minas	10	1
Uberaba	20	1
Uberlândia	14	1
Total	44	3

Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra, 2014.

Já os municípios de Uberlândia e Monte Alegre de Minas apontam 24 famílias no total para ocupações no mesmo período. O dado evidencia, mais uma vez, a relevante demanda por uma formação que considere o contexto sociocultural da realidade do campo, e não uma Educação da zona urbana para o campo. A comunidade que vive do trabalho agrícola, bem como nas participações ativas em movimentos sociais, demanda uma pedagogia própria, que considere a realidade de vivências dessa população tanto no âmbito temporal quanto na abordagem pedagógica; em suma uma

“Pedagogia do Movimento” (Caldart, 2009).

A partir do número de ocupações e famílias presentes no Triângulo Mineiro é possível vislumbrar a constituição dos chamados “assentamentos”, que são estruturas fundiárias oriundas da organização política dos movimentos sociais na distribuição das famílias nos territórios ocupados. A Figura 3 apresenta o número de assentamentos e famílias por município dessa macrorregião, classificando-os em ordem decrescente.

Figura 3. Triângulo Mineiro- assentamentos rurais por município, período de 1986-2014.

CLASS.	MUNICÍPIO	Nº ASSENTAMENTOS	Nº FAMÍLIAS
1º	Uberlândia	14	815
2º	Campina Verde	12	630
3º	Ituiutaba	6	209
	Santa Vitória	6	299
4º	Ibia	5	159
	Perdizes	5	220
5º	Prata	5	438
	Gurinhata	4	218
6º	Uberaba	3	108
	Veríssimo	3	142
7º	Araguari	2	100
	Campo Florido	2	153
	Coromandel	2	72
	Limeira do Oeste	2	331
	Patos de Minas	2	102
	Patrocínio	2	90
	Rio Paranaíba	2	33
	São Francisco de Sales	2	30
	Campos Altos	1	24
	Comendador Gomes	1	94
	Nova Ponte	1	11
	Sacramento	1	27
8º	Serra do Salitre	1	37
	Tapira	1	21
	Tupaciguara	1	177
	União de Minas	1	96
Total		87	4.636

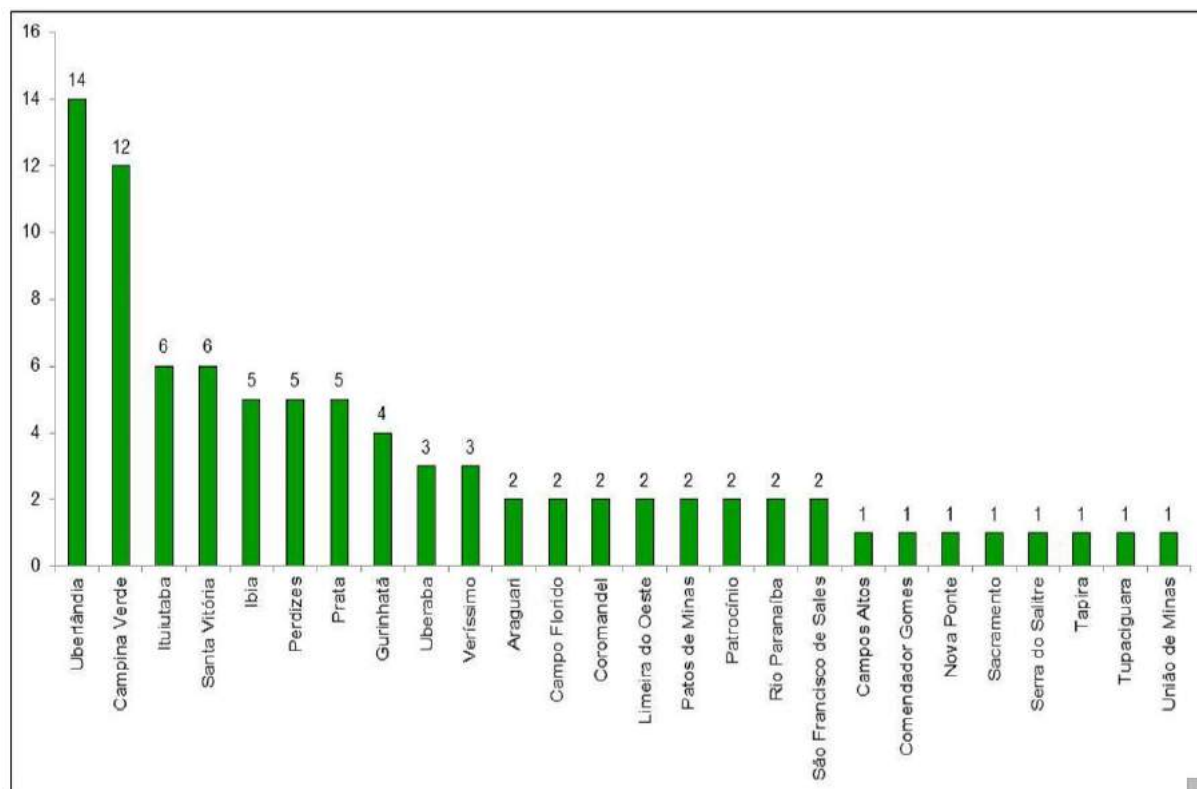
Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra, 2014.

O município de Uberaba-MG aparece em sexto lugar com três assentamentos nos últimos 18 anos. Este número equivale a 108 famílias que vivem nestes assentamentos, desempenhando atividades econômicas, sociais e culturais próprias desta organização política, pautada na coletividade e transformação social, dos movimentos sociais. Importante salientar que os assentamentos já estão em processo de legalização das propriedades.

Assim, não pode ser considerado algo intermitente ou temporário, pois os assentados já possuem o aval das instituições governamentais competentes para a produção e permanência de suas famílias nas glebas.

No total são 4.636 assentamentos no Triângulo Mineiro. O gráfico seguinte (Figura 4) evidencia a proporção de assentamentos por município no período de 1986 a 2014.

Figura 4. Assentamentos Rurais por Município no período de 1986-2014.



Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra, 2014.

Para além do relevante número de assentamentos e famílias no município de Uberaba-MG, há pelo menos 8 municípios do entorno, em um raio inferior à 200 km, que possuem comunidades camponesas em assentamentos. Assim, pode-se afirmar que a Universidade também tem público e demandas específicas para este grupo excluído dos processos educacionais formais pela sua condição de vida no campo.

Adicionalmente, como o Triângulo Mineiro está localizado ao oeste do Estado e faz divisa com a região nordeste do Estado de São Paulo, apresentaremos

alguns municípios desta região de São Paulo sob influência das redes do fluxo produtivo que caracterizam a ruralidade deste território. Para determinar demandas específicas para o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, o critério utilizado foi selecionar dentre os municípios da região noroeste de São Paulo, aqueles que mais tiveram entrada de estudantes nos vestibulares das licenciaturas nos anos de 2014/2015. A seguir, na tabela 3, algumas características destes municípios, no que concerne as

demandas formativas para profissionais da Educação que atuam nesta região.

Tabela 3. Caracterização dos Municípios de São Paulo com matrículas na UFTM em 2014/2015.

Município	Estimativa populacional (Dou, 2014)	Nº de docentes Educação básica*	% docentes na zona rural*	% docentes sem formação superior completa*	% docentes sem formação continuada
Ribeirão Preto	658.059	7.141	0,2	12,9	91,7
Franca	339.461	3.825	0	8,7	71
Araraquara	224.304	2.386	2	9,5	87,9
São José do Rio Preto	438.354	4.892	3,6	18,3	76
Igarapava	29.549	299	21,9	8,4	81,6
Guaíra	32.394	500	1	19,2	83,2
São Carlos	238.958	3.128	3,3	14	71,2
São Joaquim da Barra	49.690	527	0	6,5	75,7
Sertãozinho	118.864	1.419	1	6,7	79,3

Fontes: Estimativa populacional – DOU, 2014. Dados sobre os docentes: Cultiveduca (2016). Disponível em: <http://cultiveduca.ufmg.br/>

A formação de professores e a realidade das escolas do campo no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

Em levantamentos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007) podemos encontrar dados que indicam, ainda hoje, que a atuação de professores leigos no Brasil, isto é, sem a formação básica necessária, se dá, sobremaneira, nas escolas rurais. Além

disso, muitas vezes, os professores atuantes, mesmo com o ensino superior completo, não receberam uma formação que reconhecesse as particularidades das escolas do campo e que tivessem um compromisso político com a formação das classes trabalhadoras. Sendo assim, muitas vezes a prática docente acaba por reproduzir visões que dialogam pouco com a realidade dos alunos oriundos do campo, acabando por desvalorizá-la e depreciá-la.

Predomina uma atuação que não contribui para uma educação necessária para a autonomia da classe trabalhadora e requerida por este grupo social, pois a prática docente não está engajada em promover uma relação entre os conhecimentos científicos e a existência social e individual dos educandos e que permita a construção de conhecimentos para a leitura crítica da realidade social.

De acordo com o Censo Escolar de 2015, no Brasil são 98.503 professores leigos (sem formação em nível de ensino superior). A região Sudeste contempla 51.158 de professores leigos, sendo que destes 11.744 encontram-se no Estado de Minas Gerais. Considerando o Triângulo Mineiro e o Alto Paranaíba, a principal região atendida pela UFTM, há uma demanda de 1.397 professores leigos (INEP, 2015).

A preocupação com a formação inicial e continuada faz parte de diferentes políticas públicas nacionais e estaduais. O Estado de Minas Gerais instituiu em 2015 as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais (Minas Gerais, 2015), o que exige um repensar e um ressignificar da escola do campo e seus pressupostos político-pedagógicos.

Visando sistematizar e fortalecer a política pública de educação do campo no Estado, no ano de 2016 a Coordenação de

Educação do Campo da SEE/MG realizou uma sistematização das escolas do campo estaduais de Minas Gerais para fomentar implementação de políticas públicas da educação do campo, em concordância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002). Segundo tal documento, a Escola do Campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo, conforme inciso II, do artigo 2º da Resolução SEE Nº 2820, de 11 de dezembro de 2015, ou seja, 50% mais 1 do total dos estudantes matriculados sejam provenientes da zona rural.

Neste contexto, a partir do ano de 2017 as Superintendências de Ensino do Estado de Minas Gerais são orientadas a promover formação e incentivos para as escolas consideradas do campo, a se apropriarem dos fundamentos da educação do campo, se reconhecerem enquanto escola do campo e se for o caso, se utilizarem da Pedagogia da Alternância enquanto referencial pedagógico e metodológico, organizando o currículo e os tempos e espaços da formação básica. Neste contexto, a formação continuada de professores em atuação em escolas do

campo passa a ser mais uma demanda da Licenciatura em Educação do Campo.

A região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, a partir da nova caracterização das escolas do campo balizada na Resolução SEE N° 2820, de 11

de dezembro de 2015, passa a ter 19 escolas estaduais classificadas como sendo do campo, de acordo com dados da SEE-MG de 2016 (Tabela 4).

Tabela 4. Escolas do Campo por município da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, ano 2016.

	Município	Escola	Local	Total Aluno	Total Alunos Residentes em Zona Rural
1	Araguari	EE Artur Bernardes	Distrito	254	139
2	Campina Verde	EE Olinda Correa Borges	Distrito	296	166
3	Coromandel	EE Padre Lázaro Menezes	Distrito	126	79
4	Coromandel	EE Joaquim José De Assunção	Distrito	230	156
5	Frutal	EE Presidente Tancredo Neves	Rural	211	81
6	Guarinhata	EE Heitor José De Castro	Distrito	128	86
7	Irai de Minas	EE São José Do Barreiro	Rural	54	54
8	Itapagipe	EE Serra Da Moeda	Rural	43	43
9	Lagoa Formosa	EE José Marciano Brandão	Distrito	124	85
10	Patos de Minas	EE Agrotécnica Afonso Queiroz	Rural	131	10
11	Patrocínio	EE Dona Cotinha	Rural	135	130
12	Patrocínio	EE de Ensino Fundamental E Médio	Rural	221	156
13	Patrocínio	EE Coronel Elmiro Alves Do Nascimento	Distrito	364	272
14	Patrocínio	EE Venina Tavares Amaral	Rural	390	144
15	Perdizes	EE Horácio Afonso	Rural	88	86
16	Perdizes	EE Josefa Margarida Trindade	Rural	232	225
17	Uberaba	EE Aloízio Castanheira	Distrito	130	125
18	Uberaba	EE Professor Minervino Cesarino	Urbana	165	156
19	Uberlândia	EE Mário Quintana	Rural	112	93

Fonte: SEE-MG/2016

Além de escolas propriamente consideradas do campo, há as chamadas escolas anexas ou escolas de segundo endereço. Conforme Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010 (s.p/2016).

Art. 1° A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no

Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas

com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1o.

Neste contexto legal, a partir de dados da SEE/MG foi possível identificar um total de 12 escolas anexas (Tabela 5), isto é, escolas que estão inseridas enquanto parte de escolas urbanas que atendem turmas compostas por populações predominantemente rurais. O principal público dos segundos endereços é aqueles da Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 5. Escolas do Campo do Triângulo e Alto Paranaíba presentes em segundo endereço.

	Escola	SRE	Município	Total de Segundo Endereço
1	EE PEDRO ÁLVARES CABRAL	SRE MONTE CARMELO	ABADIA DOS DOURADOS	1
2	EE LOREN RIOS FERES	SRE UBERABA	ARAXÁ	1
3	EE VICENTE MACEDO	SRE UBERABA	FRUTAL	1
4	EE CORONEL JOSÉ AFONSO DE ALMEIDA	SRE UBERABA	SACRAMENTO	2
5	EE PROFESSOR CHAVES	SRE UBERABA	UBERABA	1
6	EE QUINTILIANO JARDIM	SRE UBERABA	UBERABA	1
7	EE FREI LEOPOLDO DE CASTELNUOVO	SRE UBERABA	UBERABA	3
8	EE PROFESSOR JOSE IGNÁCIO DE SOUSA	SRE UBERLANDIA	UBERLANDIA	1
9	EE TEOTÔNIO VILELA	SRE UBERLANDIA	UBERLANDIA	1

Fonte: SEE-MG/2016.

Além disso, a sistematização das escolas do campo no âmbito do sistema de ensino estadual, cumpre destacar que há escolas do campo sob responsabilidade do governo municipal. Neste sentido,

podemos notar uma expressiva quantidade de escolas municipais do campo localizadas nos municípios do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, um total de 132 escolas do campo (Tabela 6).

Tabela 6. Escolas do campo municipais no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

A	B	C	D	E
	Município	Quantidade de escolas Municipais do Educação Básica situadas em zona rural	Número de docentes na zona rural	% em relação ao total de docentes do município
1	ABADIA DOS DOURADOS	3	15	31,9
2	ÁGUA COMPRIDA	0	---	---
3	ARAGUARI	5	55	19,6
4	ARAPORÃ	0	---	---
5	ARAPUÁ	0	---	---
6	ARAXÁ	5	57	12,2
7	CACHOEIRA DOURADA	0	---	---
8	CAMPINA VERDE	2	27	28,4
9	CAMPO FLORIDO	2	9	13,4
10	CAMPOS ALTOS	1	5	4,9
11	CANÁPOLIS	2	4	6,3
12	CAPINÓPOLIS	0	---	---
13	CARMO DO PARANAÍBA	7	17	11
14	CARNEIRINHO	2	**	
15	CASCALHO RICO	0	---	---
16	CENTRALINA	0	---	---
17	COMENDADOR GOMES	0	---	---
18	CONCEIÇÃO DAS ALAGOAS	0	---	---
19	CONQUISTA	0	---	---
20	COROMANDEL	4	14	9,9
21	CRUZEIRO DA FORTALEZA	0	---	---
22	DELTA	0	---	---
23	DOURADOQUARA	0	---	---
24	ESTRELA DO SUL	3	5	14,3
25	FRONTEIRA	0	---	---
26	FRUTAL	4	83	32,3
27	GRUPIARA	0	---	---
28	GUIMARÃNIA	2	4	8,7
29	GURINHATÃ	1	3	9,4
30	IBIÁ	5	38	21,8
31	INDIANÓPOLIS	2	26	31,7
32	IPIAÇU	0	---	---
33	IRAÍ DE MINAS	0	---	---
34	ITAPAJIPE	1	**	
35	ITUIUTABA	5	50	10,5
36	ITURAMA	1	16	7,9

37	LAGOA FORMOSA	0	---	---
38	LIMEIRA DO OESTE	1	10	18,9
39	MATUTINA	1	14	41,2
40	MONTE ALEGRE DE MINAS	4	47	33,6
41	MONTE CARMELO	4	38	32,8
42	NOVA PONTE	1	**	
43	PATOS DE MINAS	7	84	13,3
44	PATROCÍNIO	6	75	22,5
45	PEDRINÓPOLIS	0	---	---
46	PERDIZES	4	12	11,4
47	PIRAJUBA	0	---	---
48	PLANURA	0	---	---
49	PRATA	3	37	32,2
50	PRATINHA	0	---	---
51	RIO PARANAÍBA	6	14	17,5
52	ROMARIA	0	---	---
53	SACRAMENTO	7	57	39
54	SANTA JULIANA	0	---	---
55	SANTA ROSA DA SERRA	2	17	53,1
56	SANTA VITÓRIA	2	20	17,9
57	SÃO FRANCISCO DE SALES	0	---	---
58	SÃO GOTARDO	1	2	1,5
59	SERRA DO SALITRE	3	11	18
60	TAPIRA	1	10	12,7
61	TIROS	2	5	13,9
62	TUPACIGUARA	3	29	19,6
63	UBERABA	6	187	10,6
64	UBERLÂNDIA	10	318	9,6
65	UNIÃO DE MINAS	0	---	---
66	VERÍSSIMO	1	6	26,1

* Coluna C = FONTE DE DADOS: MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Diretoria de Processo Legislativo. Gerência-Geral de Consultoria Temática. Fonte primária: _____. Secretaria de Estado de Educação. Relação de Estabelecimentos de Ensino (ativos), segundo a Superintendência Regional de Ensino, o município, a dependência administrativa e a localização, por etapa, nível e modalidade de ensino. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/escolas/2013lista_de_escolas/03_lista_escolas.xls Acesso em: 27 mar. 2013.
** não constam professores na zona rural na plataforma consultada

* Colunas D e E = Fonte de dados site CultivEduca. Dados referentes apenas à rede municipal de ensino.

Como é possível notar, a região do entorno da UFTM possui expressiva

caracterização de campo a ser considerada, assim como escolas do campo que

precisam receber atenção de profissionais que possuam a formação em educação do campo, o que é fundamental para a materialização desta perspectiva de educação, em concordância com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (s.p/2016).

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Ademais, é importante considerar o perfil de formação dos docentes que atuam na zona rural que indicam a necessidade de formação em nível superior. De acordo com a base de dados Cultiveduca (Carvalho, Neves, & Melo, 2016) 12,50% dos docentes da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba atua na zona rural (1448 de um total de 11.213). Sendo que, do total de docentes da região 17,4% não possuem formação de ensino superior, o que é reforçado pelo Censo Escolar 2015, conforme já destacado anteriormente (Tabela 7).

Tabela 7 Formação inicial dos docentes da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

Formação inicial dos docentes (referente ao número total 11213)					
Ens. Fundamental incompleto	Ens. Fundamental completo	Ens. Médio normal/magistério	Ens. Médio completo	Superior Incompleto	Superior Completo
4	8	1380	183	374	9260
0%	0,10%	12,30%	1,60%	3,30%	82,60%

Fonte: (Carvalho, Neves, & Melo, 2016). [Cultiveduca](#).

Considerações finais

A Licenciatura em Educação do Campo traz muitos desafios para a Universidade e, principalmente, para os docentes que estão engajados na sua realização. A questão dos conteúdos a serem ensinados e as metodologias a serem usadas, devem estar diretamente atreladas

à realidade de seus alunos, ao desafio de uma formação crítica para a modificação da atual educação que é urbanocêntrica.

A concepção da educação do campo almeja outro projeto de sociedade que se contrapõe ao atual neoliberal, exploratório e degradante. Amplia-se a preocupação pedagógica. Passa-se a olhar um pouco

mais para os territórios de abrangência da formação que se almeja. Territórios que necessitam de demarcação e que esta demarcação se faça com parâmetros que superem o urbanocentrismo. Assim, é preciso compreender sua composição, seus modos de vida, suas contradições. Este olhar permeado pela práxis é fundamental para que a Universidade Pública consiga contemplar sua responsabilidade social com os sujeitos do campo que são os que mais sofrem com os fechamentos das escolas do campo e nucleação em escolas urbanas, com quilômetros e quilômetros percorridos por crianças até a escola na cidade, com a baixa formação de seus professores e etc.

Neste contexto, esperamos que este trabalho possa delimitar melhor o cenário em que a Licenciatura em Educação do Campo da UFTM vem trabalhando e ajudar a fortalecer sua relevância no cenário regional, até mesmo para dar norte a tantas outras demandas que são suprimidas pelo olhar que exclui o rural em suas diferentes expressões.

Referências

Araujo, R., & Chelotti, L. (2013). Geografia da Educação do Campo no Triângulo Mineiro. *Revista Histedbr*, 226-237.

Brasil. (03 de Abril de 2002). *Resolução CNE/CEB 1, De 3 De Abril de 2002*. Brasília. Acesso em 2017, disponível em http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=13800&Itemid

Caldart, R. S. (2009). Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64.

Carvalho, J., Neves, B., & Melo, R. (2016). *Cultiveduca*. Rio Grande do Sul, Brasil. Acesso em 2016, disponível em <http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>

Girardi, E. P. (2015). *DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra: Relatório Brasil 2014*. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Haesbaert, R. (2005). *Região, diversidade territorial e globalização*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Fonte: http://www.uff.br/geographia/ver_01/Rogorio%Haesbaert.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *Fundação IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia*. Acesso em 2017, disponível em IBGE: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_regioes_rurais.shtm

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Fonte: IBGE: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_regioes_rurais.shtm

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília, Distrito Federal, Brasil. Fonte: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/546>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

(2015). Censo Escolar 2015. Acesso em 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>

Minas Gerais. (20 de Dezembro de 2015). Resolução SEE Nº 2820, De 11 de Dezembro de 2015. *Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais*. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Acesso em 2017, disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>

Santos, C., Paludo, C., & Oliveira, R. (2010). Concepção de educação do campo. Em C. Taffarel, & et. al. *Cadernos didáticos sobre educação no campo* (pp. 13-65). Salvador: Editora UFBA.

Valadares, A. A. (2014). *O gigante invisível: território e população rural para além das convenções oficiais*. Brasília. Acesso em 2017, disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2866/1/TD_1942.pdf

Veltz, P. (1999). Zonas, polos, rede: la economia de archipiélago. Em P. Veltz, *Mundialização, ciudades y Territorios - la economia de archipiélago*. (pp. 53-65). Barcelona: Ariel.

Recebido em: 09/03/2017

Aprovado em: 03/04/2017

Publicado em: 29/06/2017

**Como citar este artigo / How to cite this article /
Como citar este artículo:**

APA:

Souza, D. C., Kato, D. S., & Pinto, T. H. O. (2017). A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 411-435. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p411>

ABNT:

SOUZA, D. C.; KATO, D. S.; PINTO, T. H. O. A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 411-435, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p411>

Reseña:

Neves, I. S. V., Corradi, W., & Castro, C. L. F. (2016). Ead: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais.

Maribel Deicy Villota¹, Jakeline Amparo Villota Enríquez², Efraín Bámaca López³

¹Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Rodovia Washington Luís, km 235, São Carlos - SP, Brasil. mares-696@hotmail.com. ²Universidad Santiago de Cali - USC. ³Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Este texto presenta un sumario de artículos y relatos que abordan los diálogos y prácticas pedagógicas a través de la educación a distancia - EaD - en Brasil, buscando acrecentar la oferta de esta modalidad, como una estrategia para atender las demandas de formación en cuanto al desenvolvimiento y la vinculación de programas de enseñanza a distancia, en Instituciones Públicas. En Brasil, el Marco Legal para a Educação a Distância, está contenido en el artículo 80 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9394/96, especificando que el Poder Público, incentivará el desenvolvimiento y la vinculación de enseñanza de programas a distancia. De esta manera, el objetivo de este texto es impulsar la EaD, como

estrategia para atender a la población, generando una discusión importante entorno a la comprensión holística de esa modalidad, entendiendo que existen desafíos, límites, posibilidades académicas y demás características aún por superar.

Así, el libro se divide en dos partes: la primera se compone de doce artículos resultante de las conferencias dadas en el *Seminário Diálogos sobre EaD: Práticas pedagógicas*, organizado por El Centro de Investigación en Educación a Distancia (CEPEAD) de la Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG) y el *Simposio Internacional – Compartiendo prácticas y saberes en EaD: IES Públicas Brasileiras y la Universidad Abierta de Portugal UAb*, organizado por el Centro de Educación Abierta y a Distancia de la Universidade

Federal de Ouro Preto (UFOP). La producción intelectual de esta primera parte está compuesta de artículos, resultados de las conferencias de ambos eventos, y la segunda, la presentación de diez relatos y experiencias exhibidas en el transcurso de estos eventos, enriqueciendo el debate sobre cuestiones teóricas y empíricas que hace pensar la EaD con parámetros de calidad al alcance de los ciudadanos.

En la primera parte, se presenta una conceptualización sobre la EaD, el concepto de la etimología de la palabra, el análisis de la importancia de las prácticas pedagógicas, el uso del material didáctico utilizado en los cursos a distancia, los abordajes teórico-metodológicos, la utilización de las TIC's, y la posibilidad de acciones de laboratorio de poéticas fronterizas en el campo de la ciencia y la tecnología. El primer artículo *Diálogos sobre EaD y prácticas pedagógicas* de Inajara de Salles, remete a pensar los procesos educativos bajo una perspectiva planteada del mundo contemporáneo, quien legitima una lógica de tiempo, volcada a valorizar el hacer, es decir una forma particular de construir conocimiento y avanzar en la sociedad. Entender este desafío es importante, porque la construcción emergente de la EaD es relativo a las políticas públicas de

iniciación científica, extensión, permanencia, suceso y aspectos normativos.

Seguido, encontramos el artículo *Importancia del material didáctico para la educación a distancia* de Cynthia Braga, quien enfatiza sobre la diferenciación del material didáctico de EaD respecto del material impreso tradicional. Este soporte hace parte de los recursos tecnológicos que pueden ser empleados durante la formación, entre ellos se destacan: a) autoinstitucional, solo informativos; b) mobile learning, utilizan comunicación vía celular; c) inmersivo, utilizan software; y d) colaborativo/cooperativo, utilizan ambientes virtuales AVA o también denominados SGC, sistema de gerenciamiento de recurso. Estos elementos permiten la vinculación de un contenido que envuelve a alumnos, profesores y tutores, en una dinámica de interfaz en el que se da una relación pedagógica a pesar de no estar físicamente envueltos en un diálogo.

Los artículos tres y cuatro: *La investigación en la educación a distancia: Una mirada sobre los abordajes teórico-metodológico de las pesquisas en EaD presentadas en la ANPED/2011-2013*, y *Las TICs como estrategia pedagógica para a educación*, vinculan la modalidad histórica de la trayectoria de la EaD, como

modalidad de enseñanza desde los siglos XVII – XVIII, donde a partir de 1970 y finales de 1990, la EaD se torna un marco importante en la educación académica Brasileña, con garantías legales. Dentro de las primeras formas de EaD, se destacan los programas de TV, quienes pasaron a emitir posteriormente programas de educación. Así, los avances digitales permitieron el acceso a las tecnologías comunicativas, telemática, redes visuales, tecnologías de la información y comunicación, permitiendo innovar en los procesos educacionales.

La discusión de los proyectos de investigación en el Laboratorio de Poéticas Fronterizas (LABFRONT), también se aborda por Pablo Govira en su texto *Del mundo codificado al mundo gamificado: posibilidades de las tecnologías digitales para la enseñanza a distancia*, quien a través de un estudio transversal, propone problematizar las fronteras de la construcción de saberes que acontecen en la interface de enseñanza y extensión. Esto es importante porque permite instaurar un dialogo con los avances digitales, estableciendo una interacción hombre-máquina frente a las TICs, tema abordado en el capítulo seis por Priscila Ramos a través de su texto *Competencias del tutor y andrología: conceptos, principios y aplicaciones*, modalidad reciente de la

educación ocurrida a partir de los avances digitales de 1990, donde la EaD es vista como una actividad modeladora de unión entre las tecnologías y el hombre, vinculando a los estudiantes y profesores en torno a una ciberespacio, conectando ambientes variados en red.

Los textos siete, ocho y nueve, *Estadio supervisado en cursos de licenciaturas presenciales y a distancia, La importancia estratégica de las universidades y de la educación a distancia y en red en el siglo XXI, y Programa Nacional Escuela de Gestores de la educación básica pública*, dimensionan la EaD como un estadio curricular surgido en el marco legal de obligatoriedad. Sin embargo, se analizan también referentes como la organización y el funcionamiento de las mejores universidades del mundo, frente al tema del EaD; aprendizaje online destinado a personas de todo el mundo y perfilado actualmente por la Unión Europea y los gobiernos de los Estados Europeos en vistas a un cambio en la educación y la internacionalización. Bajo estos referentes, la UFMG describe como el curso ofertado por la Facultad de Educación fue pionero en la modalidad de EaD, enfrentado resistencias y contradicciones percibidas bajo la noción de la EaD como de baja calidad, frente a los intereses del mercado.

Un décimo artículo *Políticas públicas en EaD en Brasil* de Eucídio Arruda, complementa la inmersión de las tecnologías en busca de la comprensión de los procesos educativos; una mirada dirigida hacia la transitoriedad de las tecnologías, frente a las modificaciones pedagógicas y organizacionales, en la construcción de una composición formativa más contemporánea. Este proceso organizativo, genera cuestión al interior de la construcción de los procesos EaD sobre: ¿Qué es un gestor? ¿Qué se debe saber? ¿Cómo se compone la gestión? ¿La gestión de la EaD es similar a la gestión tradicional? ¿Qué particularidades pueden ser indicadas para la gestión de la educación a distancia virtual? ¿Qué aspectos un buen gestor debe gerenciar? Temática abordada en el undécimo artículo *Gestión estratégica de la educación a distancia: constitución, complejidad y desafíos* de Daniel Mill.

Cerrando la primera parte se ofrece: *La educación a distancia en la Universidade Federal de ouro preto – UFOP: panorama e expectativas* de Inajara de Salles y Helton Cristian de Paula, quienes realizan un histórico institucional y experiencial de la EaD en los diversos proyectos implementados por la institución, este análisis se extiende hasta IES – Instituciones de Educación

Superior – públicas en donde la política de gobierno escogida provee grandes avances para esta modalidad.

La segunda parte del libro está compuesta por relatos y hechos relacionados con la experiencia directa del EaD. El primer texto *Percepção de um coordenador de polo de apoio presencial sobre o desenvolvimento da UAB* de Márcio Santos, resalta la importancia los coordinadores de polo frente al apoyo presencial destacándose el SisUAB, plataforma de soporte para el acompañamiento y la gestión de la Universidad Abierta en el Brasil. La siguiente intervención *Tutoria a distância do curso da pedagogia da UAB/UEMG* de Renata Mayra de Castro, relata la tensión entre el tiempo disponible de los tutores y el contenido del programa que exige un vínculo con la red pública, función ejercida sobre todo por profesores extremadamente cargados, puesto que la docencia en red se vuelve cada vez más desafiadora.

Se destacan también textos como *Desafíos y experiencias de la EaD/UEMG* de Alan Fagundes, con el actual contexto EaD en UEMG cuya preocupación genera un desafío frente a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual importancia en la misma perspectiva los textos: *La experiencia del curso de libras a distancia en la UEMG,*

presentando una organización y sistematización de datos de una encuesta online para 903 alumnos. El texto *Las prácticas pedagógicas en el curso de pedagogía a distancia/UAB de la UEMG*, presenta las prácticas pedagógicas colocadas en un foro en relación a la identidad académica.

Se Destacan también: *Estrategias y recursos formativos en la modalidad a distancia*, quien asume el proyecto de formación continuada de gestores educacionales con formación de calidad; *La evaluación y la relación pedagógica en la tesitura de los foros de discusión*, acerca de los ambientes virtuales como foros de discusión y prácticas evaluativas coherentes en relación con la enseñanza; *Salas virtuales de coordinación de AVA MOODLE*, pesquisa realizada en torno a las salas virtuales como espacios utilizados por docentes; *La utilización de representaciones táctiles en curso de formación de profesores*, frente a la búsqueda de recursos didácticos para el desarrollando de las prácticas inclusivas para el mejoramiento de la EaD; *Los Modelos de organización de la tutoría en EaD*, presenta una compensación de la tutoría como estructura de trabajo en relación con los alumnos y profesores en busca de la calidad; y *La vieja cuestión de los mitos y verdades de la EaD*, y *La*

realización de las polaridades, reflexiones basadas en las experiencias EaD en medio de limitaciones y respuestas en construcción en busca de un mejor modelo de actuación.

Todos los anteriores, representando una crítica a la experiencia de la percepción de la EaD como un desafío importante frente a las prácticas pedagógicas públicas presenciales, en constante tensión en medio de la calidad, la modalidad, la intencionalidad, la formación, la interacción, entre otros elementos. Dicho debate enriquece la temática de la EaD en la medida que problematiza los desafíos, límites, posibilidades y voluntades académicas frente al avance de las nuevas tecnologías, que permiten vislumbrar cada vez más de cerca la enseñanza y el aprendizaje a distancia, como herramienta útil para algunas poblaciones. Una idea conjuga todo el texto: se debe pensar en la EaD, como un parámetro de calidad que divisa los alcances y los objetivos de la formación académica de un determinado grupo, como una oportunidad estratégica en comunidades carentes de educación presencial, problema presente en el diario vivir de una gran mayoría de personas en el mundo.

Referencia

Neves, I. S. V., Corradi, W., & Castro, C. L. F. (Orgs.). (2016). *Ead: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes*. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais.

Recebido em: 20/01/2017
Aprovado em: 20/02/2017
Publicado em: 29/06/2017

Como citar este artigo / How to cite this article / Como citar este artículo:

APA:

Villota, M. D., Enríquez, J. A. V., & López, E. B. (2017). Reseña del texto: Neves, I. S. V., Corradi, W., & Castro, C. L. F. (2016). *Ead: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes*. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(1), 436-441. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p436>

ABNT:

VILLOTA, M. D.; ENRÍQUEZ, J. A. V.; LÓPEZ, E. B. Reseña del texto: NEVES, I. S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. *Ead: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes*. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2016. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 436-441, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p436>

Diretrizes e Normas para Publicação / Guidelines and Instructions for Authors



[PT] SUBMISSÕES

Diretrizes para Autores

1. Ao enviar o trabalho, os (as) autor (as/es) deverá encaminhar uma declaração alegando transferir seus direitos autorais para a revista, que seu manuscrito é um trabalho inédito e original, não está sendo submetido a qualquer outra revista (nacional ou internacional) para publicação, não apresenta conflitos de interesse, atende a todos os procedimentos éticos da pesquisa científica e conta com a sua autorização para ser publicado.

2. Os conteúdos dos textos e as opiniões emitidas nos manuscritos publicados neste periódico são de inteira responsabilidade dos (as) autor (as/es), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

3. Em alguns casos que a revista entender for necessário, quando apropriado e solicitado, o (a) autor (a) deverá enviar para a revista um atestado de que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição.

4. Os Dossiês Temáticos podem ser organizados por pesquisadores doutores nacionais e estrangeiros, como proposta para publicação na revista.

5. Os documentos suplementares são aqueles que se referem a conjuntos de dados, instrumentos de pesquisas entre outros (como por exemplo, a declaração que se refere o item 1), que não se enquadram no corpo do texto. Assim, quando necessários na submissão (enviados pelo autor (a) na etapa de submissão), não devem conter qualquer tipo de identificação de autoria.

Obs. Não haverá qualquer tipo de pagamento aos autores que tiverem seus manuscritos publicados nesta revista. A Revista Brasileira de Educação do Campo é um periódico científico eletrônico de acesso aberto e gratuito, com o objetivo de socializar conhecimento e contribuir para o avanço científico da área da pesquisa em Educação do Campo e, conseqüentemente, para a Educação em geral.

6. No processo de submissão (envio) do manuscrito à Revista Brasileira de Educação do Campo (*on line*, pelo site da Revista, acesso com login e senha: (<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>), deverão ser inseridas nos sistema da Revista informações como: nome (s) completo (s) do/da (s) autor (as) (es), (no máximo três), seu (s) endereço (s), filiação institucional e o email do (a) autor (a) principal

para correspondência, além de seu endereço físico institucional. Essas informações não devem ser inseridas no texto, apenas no sistema da Revista.

7. Em documentos do Microsoft Office Word, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu do Word > Opções do Word ou propriedades), para evitar quebra de anonimato.

8. A Revista Brasileira de Educação do Campo aceitará apenas uma publicação por ano na revista, do (a) mesmo (a) autor (a).

9. Com o objetivo de evitar a endogenia, a Revista Brasileira de Educação do Campo não permitirá uma porcentagem maior que 20% dos manuscritos publicados a cada edição da Revista, de autores (as) oriundos da Universidade Federal do Tocantins, de quaisquer campi.

10. A revista aceita submissões de manuscritos nos idiomas português, espanhol e inglês.

11. Os textos (artigos, ensaios, resenhas, entrevistas) deverão ser submetidos pela internet, por meio do Portal: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>

12. Caso o artigo, resenha, ensaio ou entrevista tenha sido publicado anteriormente em anais de eventos, na forma de resumo simples ou expandido, o (a) autor (a) deverá obrigatoriamente relatar essa informação no texto enviado a revista, em nota no final do texto.

13. Os(as) autores(as) deverão referenciar de maneira explícita outras publicações de outros(as) autores(as) citadas no seu trabalho. DEVE-SE EVITAR TOTALMENTE A PRÁTICA DE PLÁGIO.

OBS. Os trabalhos aceitos para publicação seguem o fluxo editorial da revista.

Na redação do artigo, devem ser observadas as seguintes informações:

1. Os artigos e ensaios deverão conter obrigatoriamente: resumo, palavras-chave; *abstract, keywords; resumen, palabras-clave*; Introdução, Desenvolvimento (discussão), Conclusão/Considerações Finais e Referências.

OBS. A tradução do resumo e do artigo para outros idiomas é de inteira responsabilidade de seus autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

2. O título do artigo e do ensaio deve ser em português, inglês e espanhol e ter no máximo 15 palavras.

3. Para o artigo e o ensaio, o resumo, o *abstract* e o *resumen* não devem ultrapassar 200 palavras cada um, respectivamente. Deverão conter as principais informações do trabalho (problema e objetivos da pesquisa, metodologias utilizadas, contribuições/avanços para a área de pesquisa, resultados e conclusões). Devem vir acompanhados de no máximo cinco palavras-chave, separadas por vírgulas.

4. Os artigos deverão ter no mínimo 15 e não deverão ultrapassar 25 páginas, incluindo figuras, quadros, tabelas e referências. Deverão ser escritos utilizando o processador de texto do Windows (Word), *Times New Roman*, fonte 12, espaço 1,5 entre linhas e margens:

inferior, superior, esquerda e direita de 2,5cm. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os ensaios deverão ter no mínimo 12 páginas e não exceder 15 páginas.
Obs. Tamanho do papel: A4.

5. São aceitas figuras coloridas (fotos, desenhos, mapas). No entanto, deverão ter uma resolução de 300dpi, preferencialmente gravadas no formato JPG e tamanho 12cm x 8,5cm. Devem ter títulos/referências abaixo das figuras e serem numeradas sequencialmente em algarismos arábicos, quando referidas no corpo do texto.

OBS. No caso de utilização de imagens (fotografias, figuras etc.) a responsabilidade pelos direitos de reprodução será exclusivamente dos(as) autores(as), e não da Revista Brasileira de Educação do Campo.

6. As citações com menos de 40 palavras devem estar entre aspas e incorporadas no parágrafo, no corpo do texto. As citações com mais de 40 palavras devem vir em parágrafo separado, com recuo de 1,5cm na margem esquerda, tamanho 11, sem aspas. Ambas as citações devem seguir as normas da **APA (*American Psychological Association* (APA) - 6. ed.** no item "Modelos de Referências e Citações" dessas diretrizes (logo abaixo).

OBS. Caso necessite suprimir um texto durante uma citação, usa-se três reticências: ... e não [...]. Exemplo: Segundo Farias (2000, p. 45) a necessidade da arte...é relevante para a sociedade". Utiliza-se [] apenas quando for inserir um texto ou palavra dentro da citação.

7. Quando realmente for necessário, as notas deverão ser inseridas no fim do texto do documento e devem ter caráter explicativo. Devem ter tamanho (fonte) 10 e não excederem três linhas.

8. O arquivo contendo o trabalho (artigo, ensaio, resenha, entrevista) a ser anexado (enviado) pelo sistema da Revista (site da revista) durante a submissão *on line* não deverá ultrapassar o tamanho de 2MB, nem poderá ser acompanhado com qualquer tipo de informação que comprove a autoria do trabalho. É preciso manter o anonimato do (s) autor (es) no corpo do texto e nas figuras, tabelas etc.

9. As Resenhas e entrevistas podem ser enviadas sem seguir as normas de formatação estabelecidas pela Revista. Caso sejam aprovadas, serão adequadas às Normas da Revista Brasileira de Educação do Campo.

10. Caso seja incluídos links no corpo do texto, o mesmo deve seguir o procedimento no Word: "inserir hiperlink", e deve estar ativo.

[PT] PADRÕES DE REFERÊNCIAS E CITAÇÕES

1. As referências deverão vir após o texto, serem organizadas em ordem alfabética e alinhadas à esquerda. Deverão se basear na norma da ***American Psychological Association* (APA) - 6. ed.**, para melhor indexação e internacionalização do periódico. Todos os(as) autores(as) utilizados no trabalho obrigatoriamente deverão ser citados nas referências.

2. EM CITAÇÕES NO CORPO DO TEXTO:

Para um autor: Costa (2015) ou (Costa, 2015);

Para dois autores: Barbosa e Oliveira (2012) ou (Barbosa & Oliveira, 2012);

Para três autores: Silva, Freire e Araújo (2009) ou (Silva, Freire & Araújo, 2009); ou usar et al. se os autores estiverem dentro de parênteses.

Para mais de três autores: Silva et al. (2008) ou (Silva et al., 2008).

3. NAS REFERÊNCIAS:

ARTIGOS DE PERIÓDICOS/REVISTAS CIENTÍFICAS

Um autor

Vieira, D. (2015). História da Educação. *Educação e Social*, 37(1), 4-24.

(Obs. o número 37 se refere ao volume da revista/periódico, e o 1 ao número da revista/periódico).

Dois autores

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Arte-Educação. *Revista Arte*, 37(1), 344-355.

Três autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca, S. (2013). Educação do Campo. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Quatro autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca. (2013). História da Música. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Cinco autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., & Fonseca. (2013). História da Música. *Revista Social*, 12(1), 23-45.

Seis ou mais autores

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., Fonseca, H., & Fonseca. (2010). História da Sociedade. *Revista Social*, 9(1), 33-47.

Silva, D., Oliveira, H. Souza, M., Farias, M., Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectivas da Educação do Campo. *Revista Estadual*, 3(1), 22-33.

(Neste caso, na referência coloca-se até 7 autores. Se tiver mais de 8 autores, coloca-se os 6 primeiros, depois reticências e, posteriormente, o último autor)

Autoria Desconhecida

O problema do método. (2010). São José dos Campos: Editora da Cidade.

(Neste caso, quando não há autor, a referência deve-se iniciar pelo título, em itálico. A citação no corpo do texto deve vir com esse título em itálico ou entre aspas).

Com autor (a) organizador (a) de livro

Silva, D. (Org.). (2016). História da arte. *Revista visual*, 12(1), 33-45.

Artigo com DOI

Soares, A. B. (1990). Visualidade camponesa. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI:xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. (no lugar do "x", colocar o DOI).

ARTIGO ACEITO PARA PUBLICAÇÃO, MAS AINDA NÃO FOI PUBLICADO

Borges, A. (no prelo). A novidade camponesa. *Revista Científica*. Recuperado de: <http://fageicnbek.pdf>

TRABALHO NÃO PUBLICADO OU SUBMETIDO PARA PUBLICAÇÃO

Silva, J. (2016). *Sobre métodos de leituras visuais*. Manuscrito submetido para publicação. (Neste caso, não se coloca o nome do periódico/revista ou Editora a qual foi submetido o trabalho).

OBS. Mais de 3 autores nas citações no corpo do texto, utiliza-se et al. Ex. Araújo et al. (2000) ou (Araújo, et al., 2000)

ARTIGO DE JORNAL

Freitas, A. (2000, 15 de julho). A noção da realidade. *Jornal da Cidade*, p. A1.

POSTAGEM EM BLOG

Vieira, A. (1999, 13 de julho). Sobre a luta camponesa. [Web log post]. Recuperado de <http://fhqncjdc.php>

ANAIS DE EVENTOS (CONGRESSOS, SEMINÁRIOS ETC.)

Netto, G. (2005). O problema da estética. In *Anais da 2a Jornada de Educação de Uberlândia* (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

LIVRO

Silva, D. (1995). *O campesinato*. São Paulo, SP: Editora Fontes.

Carvalho, D., & Souza, F. (2003). *Educação do Campo*. Rio de Janeiro, RJ: Livreiro Editora.

CAPÍTULO DE LIVRO

Martins, H. (1980). Interpretação visual. In Souza, D. (Org.), *Teorias estéticas*. (pp.1-34). São Paulo, SP: Cortez.

TESE OU DISSERTAÇÃO

Gomes, G. H. (2016). *A ilustração camponesa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

Kato, G. V. (1995). *Sobre histórias em quadrinhos*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Tocantins.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS IMPRESSOS

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (18a ed.). (1998). São Paulo, Saraiva. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Decreto n. 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS BRASILEIROS ON LINE

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Decreto n. 3.298. (1999, 20 de dezembro). Regulamenta a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf>

OBS. Para outros exemplos de referências, acesse o site da APA: <http://www.apastyle.org/>

[EN] GUIDELINES AND INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

1. By submitting the manuscript, the authors must submit a statement claiming transfer of their copyright to the journal, stating that the manuscript is a new and original, is not being subjected to any other scientific journal evaluation, does not present conflicts of interest, meets all the ethical procedures of scientific research and has the author's permission to be published.

NOTE. The Brazilian Journal of Rural Education will only publish images of children under the age of 18, in case the author (s) assumes full responsibility for the images and has written permission from the parents or guardians.

NOTE. The authors should explicitly refer to other authors' publications cited in their work. **THE PLASTIC AND SELF-PLAGUE PRACTICE MUST BE AVOIDED TOTALLY.**

2. The content of the texts and the points of view expressed therein are the sole responsibility of author.

3. When appropriate and requested, the author must send to the scientific journal a certificate that the research was approved by the Ethics Committee of the institution.

4. Thematic Dossier can be organized by doctoral researchers, as proposed for publication in the journal.

5. Additional documents are those that refer to data sets, research instruments among others, that do not fit in the text. Thus, when required in the submission (submitted by the author in the submission stage), it must not contain any identification of authorship.

Note. There will not be any kind of payments to authors who have their manuscripts published in this journal. The Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) is an electronic open access journal, in order to socialize knowledge and contribute to the scientific advancement in the research area of Rural Education (Countryside Education) and Education in general.

6. During the submission process (sending) of the manuscript to the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) (online, at the journal website, accessed with login and password through the URL: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index> it should be included in the journal system information such as complete name(s) of the author(s) (maximum three), their address(es), institutional affiliation and e-mail of the lead

author for correspondence, as well as its institutional physical address. This information should not be inserted in the text, just in the journal system.

7. The Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) will only accept a publication per year in the journal by the same author.

8. The journal accepts submissions of manuscripts in Portuguese, Spanish and English.

9. The papers (articles, essays, reviews) must be submitted online, through the URL: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>

10. In the Microsoft Office Word documents, the author identification should be removed from the document properties (on the Word menu> Word Options or property).

11. If the manuscript has been previously published in conference proceedings, in the form of abstract or full text, the author shall mandatorily inform the situation in the text sent to the journal, on the first page.

12. Articles should contain: abstract, keywords; resumen, palabras-clave; Introduction, Development (discussion) Conclusion and References.

13. The title should be in Portuguese, English and Spanish and have a maximum of 15 words.

14. The abstract and resumen should not exceed 200 words. They should contain the main manuscript information (problem and objectives of the paper, the methods used, advances to the research area, main results and conclusions). They must be followed by a maximum of five keywords, separated by commas.

15. Manuscripts must be at least 15 and should not exceed 25 pages, including figures, tables and references. They should be written using the Microsoft Word processor (Word), Times New Roman, 12, spacing 1.5 between lines and the following margins: lower, upper, left and right 2.5 cm. All pages should be numbered sequentially.

16. Color pictures are accepted (photos, drawings, maps). However, they should have a resolution of 300dpi, preferably saved in JPG format, and have size 12 cm x 8.5 cm. They must have titles/references right below them and be sequentially numbered in Arabic numerals, when referred to in the text.

16. Citations should follow the APA (American Psychological Association).

17. When really necessary, the notes should be inserted in the final page in the text and should have explanatory character. They must have size 10 and not exceed three lines.

18. The file containing the paper (article, essay, review) to be attached (sent) to the journal website (URL / journal website) during the online submission must not exceed the size of 2MB or may be accompanied by any type of information that proves the authorship of the paper. It is necessary to maintain the anonymity of the author(s) in the text and figures, tables etc.

19. If links are included in the text, the following procedure in Word is required: "insert hyperlink", and this link must be active.

20. Manuscripts submitted to the journal should follow the APA guidelines (*American Psychological Association*) –6th ed.

[EN] The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside) receives articles, essays, reviews and interviews.

20.1. Citations in the paper, use to an author: Costa (2015) or (Costa, 2015); for two authors: Barbosa and Oliveira (2012) or (Barbosa & Oliveira, 2012); to three authors: Silva, Freire and Araújo (2009) or (Silva, Freire & Araújo, 2009); for more than three authors: Silva et al. (2008) or (Silva et al., 2008).

20.2. AN AUTHOR

Vieira, D. (2015). History of Education. *Education and Social*, 37(1), 4-24.

20.3. TWO AUTHORS

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Art Education. *Art Journal*, 37(1), 344-355.

20.4. THREE AUTHORS

Silva, D. Oliveira, Souza H., M., & Fonseca, S. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.5. FOUR AUTHORS

Silva, D. Oliveira, Souza H., M., & Fonseca. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.6. FIVE AUTHORS

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M., & Fonseca. (2013). Music history. *Social Journal*, 12(1), 23-45.

20.7. SIX OR MORE AUTHORS

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M. Fonseca, H., & Fonseca. (2010). History of the Company. *Social Journal*, 9(1), 33-47.

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farias, M. Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectives of Rural Education. *State Journal*, 3(1), 22-33.

AUTHOR UNKNOWN

20.8. *The problem of method*. (2010). São José dos Campos: Publisher City.

(In this case, when there is no author, reference should be initiated by the title in italics. The citation in the text should come with that title in italics or quotation marks).

WITH AUTHOR ORGANIZER BOOK

20.9. Silva, D. (Eds.). (2016). Art history. *Visual Journal*, 12(1), 33-45.

ARTICLE WITH DOI

30.0. Smith, A. B. (1990). Peasant visuality. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI:

ARTICLE ACCEPTED FOR PUBLICATION, BUT HAS NOT BEEN PUBLISHED

30.1. Borges, A. (in press). The peasant novelty. *Scientific Journal*. Retrieved from: <http://fageicnbek.pdf>

TEXT NOT POSTED OR SUBMITTED FOR PUBLICATION

30.2. Silva, J. (2016). *About methods for visual readings*. Manuscript submitted for publication.

(In this case, do not put the name of the journal or Publisher which the work was submitted).

NEWSPAPER ARTICLE

30.3. Freitas, A. (2000, July 15). The notion of reality. *Journal of the City*, p. A1.

POSTING IN BLOG

30.4. Vieira, A. (1999, July 13). About the peasant struggle [Web log post]. Retrieved from <http://fhqncjdc.php>

EVENT PROCEEDINGS (CONFERENCES, SEMINARS ETC.)

30.5. Netto, G. (2005). The problem of aesthetics. In Proceedings of the 2th Day of Uberlândia Education (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

[SP] INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

1. Mediante la presentación de la artículo, el autor deben presentar una declaración afirmando transferir sus derechos de autor a la revista, que su manuscrito es un trabajo único y original, no está siendo sometido a otra revista (nacional o internacional) para su publicación, no entre en conflicto de interés, que cumple con todos los procedimientos éticos de la investigación científica y tiene su permiso para ser publicado.

2. El contenido de los textos y las opiniones expresadas en el mismo son de la exclusiva responsabilidad del autor (s).

3. En su caso y solicitó, debe ser enviado a la revista un certificado de que la investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la institución.

4. Los archivos temáticos pueden ser organizados por los investigadores de doctorado nacionales y extranjeros, tal como se propone para su publicación en la revista.

5. Los documentos adicionales son aquellos que se refieren a conjuntos de datos, instrumentos de investigación, entre otros, que no encajan en el texto. Por lo tanto, cuando sea necesario, en la presentación (presentado por el autor (a) la fase de presentación), no debe contener ningún tipo de identificación de la autoría.

Nota. No habrá ningún tipo de pagos a los autores que tienen sus manuscritos publicados en esta revista. La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) es una revista electrónica de acceso libre y abierto, con el fin de socializar el conocimiento y contribuir al avance científico del área de investigación en el campo de la educación rural y por lo tanto para la educación en general.

6. En el proceso de envío del manuscrito a la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) (en línea en el sitio web de la revista, con el acceso de usuario y

contraseña. Site: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>, debe incluirse en el sistema de información de la revista, como el nombre (s) completo (s) autor (s) (máximo tres), su email electrónico, afiliación institucional y autor de correo electrónico para la correspondencia, así como su dirección física institucional. Esta información no debe ser insertada en el texto, sólo en el sistema de revista.

7. La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) sólo aceptará una publicación por año en la revista del mismo autor (a).

8. La revista acepta presentaciones de manuscritos en portugués, español e Inglés.

9. Los textos (artículos, ensayos, reseñas) deben presentarse en línea, a través del Portal: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>

10. En los documentos de Microsoft Office Word, la identificación del autor debe ser eliminado de las propiedades del documento (en el menú Word> Opciones de Word o la propiedad).

11. Si el manuscrito ha sido publicado previamente en las actas de congresos, en forma de resumen o texto completo, (a) autor (a) deberá informar obligatoriamente la situación en el texto enviado a la revista, en la primera página.

12. Los artículos deben contener: resumen, palabras clave; abstract, keywords; Introducción, Desarrollo (discusión) Conclusión / Consideraciones finales y Referencias.

13. El título debe ser en portugués, Inglés y español y tienen un máximo de 15 palabras.

14. El resumen y el abstract no deben exceder las 200 palabras. Debe contener la información principal del manuscrito (problema y los objetivos del trabajo, los métodos utilizados, Los avances en el ámbito de la investigación, los resultados principales y conclusiones). Ellos deben estar acompañados por un máximo de cinco palabras clave, separadas por comas.

15. Los artículos deben ser de al menos 15 y no deben exceder las 25 páginas, incluyendo figuras, tablas y referencias. Ellos deben ser escritos utilizando el procesador de textos de Windows (Word), Times New Roman, tamaño 12, interlineado de 1,5 líneas y márgenes: superior, inferior, izquierda y derecha de 2,5 cm. Todas las páginas deben estar numeradas secuencialmente.

16. Imágenes en color se aceptan (fotografías, dibujos, mapas). Sin embargo, deben tener una resolución de 300dpi, preferiblemente guardado en formato JPG, y tienen un tamaño de 12 cm x 8,5 cm. Deben tener títulos / referencias a continuación las cifras y estar numeradas consecutivamente en números arábigos, cuando se hace referencia en el texto.

17. Las citas deben cumplir con las normas de **APA (*American Psychological Association*) - 6. ed.**

18. Cuando realmente necesario, las notas deben insertarse en la última página de texto y debe tener carácter explicativo. Debe tener el tamaño 10 y no superior a tres líneas.

19. El archivo que contiene la obra (artículo, ensayo, crítica, reseña) que se adjunta (enviado) por el sistema de revista (Portal / web de la revista), durante la presentación en línea no debería exceder el tamaño de 2 MB o puede estar acompañada de ningún tipo de información que confirma la autoría de la obra. Es necesario mantener el anonimato del autor (s) (s) en el texto y figuras, tablas, etc.

20. Los comentarios pueden ser enviados sin seguir las normas de formato establecidas por la revista. Si se aprueba, será adecuada a las normas de la Revista Brasileña de Educación Rural.

21. Si los enlaces se incluyen en el texto, se debe seguir el procedimiento en Word: "Insertar hipervínculo", y debe estar activo.

22. Las referencias deben venir después del texto, están ordenados alfabéticamente y alineados a la izquierda. Ellos deben estar basadas en el estándar de la APA (*American Psychological Association*) - 6. ed., para una mejor indexación y la internacionalización de la revista. Todos los autores utilizados en el trabajo deben mencionarse obligatoriamente en las referencias.

23. citas en el texto, utilizan a un autor: Costa (2015) o (Costa, 2015); por dos autores: Barbosa y Oliveira (2012) o (Barbosa & Oliveira 2012); a tres autores: Silva, Freire y Araújo (2009) o (Silva, Freire & Araujo, 2009); durante más de tres autores: Silva et al. (2008) o (Silva et al., 2008).

ARTÍCULOS

Un autor

Vieira, D. (2015). Historia de la Educación. *Educación y Social*, 37(1), 4-24.

Dos autores

Moreira, D., & Silva, M. (2014). Educación técnica. *Art Journal*, 37(1), 344-355.

Tres autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca, S. (2013). Historia de la Música. *Diario Social*, 12(1), 23-45.

Cuatro autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M., & Fonseca. (2013). Historia de la Música. *Diario Social*, 12(1), 23-45.

Cinco autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M., & Fonseca. (2013). Historia de la Música. *Diario Social*, 12(1), 23-45.

Seis o más autores

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M. Fonseca, H., & Fonseca. (2010). Historia de la Compañía. *Revista Social*, 9(1), 33-47.

Silva, D. Oliveira, H. Souza, M. Farías, M. Fonseca, H., & Fonseca...Pereira, A. (2010). Perspectivas de la educación rural. *Diario Estado*, 3(1), 22-33.

Autor desconocido

El problema del método. (2010). São José dos Campos: Editorial Ciudad.

(En este caso, cuando no hay autor, la referencia debe ser iniciado por el título en cursiva. La cita en el texto debe venir con ese título en cursiva o comillas).

Con el autor (a) organizador (a) libro

Silva, D. (Eds.). (2016). Historia de la arte. *Visual Journal*, 12(1), 33-45.

El artículo con el DOI

Smith, A. B. (1990). visualidad campesino. *Tocantinense*, 12(35), 199-228. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. (En lugar de "x", colocando el DOI).

ARTÍCULO Aceptado para su publicación, pero no ha sido publicado

Borges, A. (en prensa). La novedad campesino. *Diario científica*. Obtenido de: <http://fageicnbek.pdf>

El trabajo no ENVIADOS O presentado para su publicación

Silva, J. (2016). *Acerca de los métodos para las lecturas visuales*. Manuscrito presentado para su publicación.

(En este caso, no ponga el nombre de la revista o editor que se haya presentado la obra).

ARTÍCULO DE PERIÓDICO

Freitas, A. (2000, 15 de julio). La noción de la realidad. *Diario de la Ciudad*, p. A1.

BLOG INTERNET

Vieira, A. (1999, 13 de Julio). Sobre la lucha campesina [Web mensaje de registro]. Obtenido de <http://fhqncjdc.php>

PROCEDIMIENTOS DE EVENTOS (conferencias, seminarios, etc.)

Netto, G. (2005). El problema de la estética. En Actas de la 2a Jornada de Educación Uberlândia. (pp. 204-220). Uberlândia, MG.

LIBRO

Silva, D. (1995). *El campesinado*. Sao Paulo, SP: Editora fuentes.

Carvalho, D., y Souza, F. (2003). *Educación Rural*. Río de Janeiro, RJ: Editorial librería.

CAPÍTULO DE UN LIBRO

Martins, H. (1980). La interpretación visual. En Souza, D. (Eds.), *Estética teorías*. (pp.1-34). Sao Paulo, SP: Cortez.

Tesis o disertación

Gomes, G. H. (2016). *La ilustración campesino* (Tesis). Universidad Federal de Tocantins, Tocantins.

Política Editorial / Editorial Policy



[PT] Foco e Escopo da Revista

A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, de periodicidade semestral, publica Artigos originais resultantes de pesquisas teóricas e/ou empíricas, Dossiês Temáticos, Ensaios, Entrevistas e Resenhas de temas vinculados à Educação do Campo sob diferentes campos da pesquisa, como: **História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Povos Indígenas e Educação; Formação Docente; Jovens e Adultos do Campo; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato.**

A Revista tem como missão ser um veículo de comunicação científica de qualidade que fomenta importantes debates no campo educacional, principalmente na área da Educação do Campo, de pesquisadores brasileiros e estrangeiros mestres e doutores, além de estudantes acompanhados de seus respectivos orientadores (titulação mínima de mestre ou doutor), para o avanço científico da área e para a produção de conhecimento.

A Revista Brasileira de Educação do Campo é uma publicação semestral do Departamento de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis. **Publica textos em português, espanhol e inglês.**

A revista recebe os manuscritos em fluxo contínuo. É um periódico científico de acesso aberto e gratuito, sem taxas de submissão e de publicação dos textos submetidos à Revista.

Na seção de *Artigos*, serão publicados artigos originais, realizados ou em andamento, sob diferentes temas referentes à Educação do Campo. Na seção *Ensaio*, serão publicados textos ensaísticos de temas relacionados à Educação do Campo. Na seção *Resenhas*, serão publicadas resenhas de livros publicados nos últimos três anos, de temas pertinentes à Educação do Campo, e Educação em geral. Na seção *Dossiês Temáticos*, serão publicados grupos de artigos temáticos relacionados a um dos campos da pesquisa da Revista Brasileira de Educação do Campo. Na seção *Entrevistas*, serão publicadas entrevistas de professores/pesquisadores com relevante experiência e contribuição no campo da pesquisa em Educação do Campo e, Educação, em Geral. Além disso, o periódico reserva o direito de publicar edições especiais em seus números.

O título abreviado da revista é **Rev. Bras. Educ. Camp.**, que deve ser usado em bibliografias que citarem esta revista.

[EN] AIMS & SCOPE

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education), biannual publication, publishes original articles resulting from theoretical and/or empirical research thematic, essays and reviews of topics related to the Rural Education (Countryside Education) in different fields of research, such as the Rural Education (Countryside Education) History; Social Movements; Public Policies; Indigenous Peoples and Education; Teacher Training; Youth and Adult Rural Education (Countryside Education); Didactic and Pedagogical Practices in Arts and Music; Art in Rural Education (Countryside Education); Interculturalism in Rural Education (Countryside Education); Pedagogy of Alternation; Land Reform and Peasantry.

The Scientific Journal's mission is to be a qualified scientific communication instrument that fosters important debates in the educational field, especially in the Rural Education (Countryside Education) area of Brazilians and foreign Masters and PhD researchers and students accompanied by their mentors (minimum Doctor title required), for scientific progress in the field and for producing knowledge.

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education (Countryside Education) is a biannual publication of the Department of Rural Education (Countryside Education), Bachelor course of Rural Education (Countryside Education) and specialization course in Arts and Music of the Federal University of Tocantins, Tocantinópolis city. It **publishes papers in Portuguese, Spanish and English**. The journal receives manuscripts in continuous flow. It is an open access Scientific Journal. *No charges - no fees - of manuscript submission and publication - no APCs.*

The abbreviated title of the journal is Rev. Bras. Educ. Camp., which should be used in bibliographies when citing the journal.

[SP] TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo), dos veces al año, publica artículos originales resultantes de teóricos y / o archivos temáticos de investigación empírica, ensayos y reseñas de temas relacionados con el campo de la educación rural en diferentes campos de la investigación, tales como: Historia de la Educación Rural (campo); Los Movimientos Sociales; Políticas Públicas; Pueblos Indígenas y la Educación; Formación del Profesorado; la Jóvenes y Adultos Campo; Didácticos y Pedagógicos Prácticas en Artes y Música; Arte en la Educación Rural; Interculturalidad en Educación Rural; Pedagogía de la Alternancia; Cuestión Agraria y Campesinado.

La misión de la revista es ser un instrumento de calidad de la comunicación científica que promueve debates importantes en el campo de la educación, sobre todo en el ámbito de la Educación Rural de los brasileños y extranjeros maestros e investigadores de doctorado y estudiantes acompañados por sus tutores (titulación mínima doctor), para el progreso científico en el campo y para la producción de conocimiento.

La Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) es una publicación semestral del Departamento de Educación Rural, Licenciatura en Educación Rural con especialización en Artes y Música de la Universidad Federal de Tocantins, campus

Tocantinópolis. **Publica textos em português, espanhol e Inglês. La revista recibe manuscritos en continuamente. Es una revista científica abierta y libre, sin pagos de tasas de presentación y publicación de los textos presentados en la revista.**

El título abreviado de la revista es Rev. Bras. Educ. Camp., Que debe ser usado en bibliografías, citando la revista.

[PT] Avaliação pelos Pares

Todos os textos submetidos à revista serão analisados pela equipe editorial, quanto o atendimento às normas e ao escopo da revista. Caso seja aprovado nesta primeira fase, o texto será encaminhado a dois pareceristas ou avaliadores *ad hoc* (**avaliação cega por pares / blind review**) da área de conhecimento da pesquisa, que emitirão pareceres quanto a sua aceitação ou não, visando à qualidade científica do manuscrito e relevante contribuição para a pesquisa em educação. O artigo será aprovado se receber dois pareceres favoráveis. O artigo será recusado se receber dois pareceres desfavoráveis. Caso haja um parecer favorável e outro desfavorável entre os pareceristas, o manuscrito será encaminhado a um terceiro avaliador.

O prazo para resposta da aceitação ou recusa dos manuscritos enviados a Revista Brasileira de Educação do Campo pode variar de acordo com o processo das avaliações, as quais os pareceristas ou avaliadores *ad hoc* poderão solicitar modificações e/ou correções dos textos enviados a revista pelos (as) autor (a/es).

O tempo médio de processamento dos manuscritos pode ser de até 6 (seis) meses, considerando o tempo de submissão e data de publicação.

Caso seja solicitado ao autor (a) reformular/corrigir/revisar o manuscrito, o mesmo deverá reenvia-lo no prazo máximo de 10 (dez) dias. Posteriormente, após nova reavaliação do texto feita por um parecerista ou avaliador *ad hoc*, o manuscrito passará para a etapa final, que consiste no encaminhamento para a publicação.

Os critérios de avaliação/arbitragem adotados pela Revista Brasileira de Educação do Campo são:

1. Relevância, contribuição e domínio do tema para a pesquisa científica e educacional;
2. Linguagem clara e coerência do texto;
3. Articulação entre o tema e a fundamentação teórica;
4. Coerência nas análises dos dados e na argumentação;
5. Uso da bibliografia adequada e atualizada.
6. Atendimento as normas da **APA** (*American Psychological Association*)

Obs. Os avaliadores deverão estar cadastrados no sistema da revista.

[EN] REVIEW PROCESS FOR SUBMISSIONS

All papers submitted to the journal will be analyzed by the Editorial Review Staff, aimed at checking the compliance with the guidelines and the journal's scope. If approved this first step, the text will be designated to two reviewers (Blind Review) with Research Knowledge in the area who will suggest its acceptance or not, aiming at the scientific manuscript quality and relevant contribution to the field of Education.

The deadline for acceptance or rejection response of manuscripts submitted to journal may vary according to the process of assessments, in which the reviewers may request modifications and/or corrections to be made in the texts.

The reviewer guidelines of the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) are:

1. Relevance and contribution to the theme area of scientific and educational research;
2. Clear language and coherence of the article;
3. Relationship between the theme and the theoretical foundation;
4. Consistency in data analysis and argumentation;
5. Use of appropriate and updated bibliography.

[SP] EVALUACIÓN DE MANUSCRITOS POR LOS COLABORADORES DE LA REVISTA

Los textos presentados a la Revista serán analizadas por los editores, destinadas a comprobar el cumplimiento de las normas y el alcance de la revista. Si se aprueba este primer paso, el texto será enviado a dos evaluadores ad hoc (evaluación ciega por pares) Investigación Área de conocimiento que va a dar una opinión en cuanto a su aceptación o no, con el objetivo de la calidad científica y relevante manuscrito contribución a la investigación en la educación. El plazo para la respuesta de aceptación o rechazo de los manuscritos presentados a la Revista puede variar de acuerdo con el proceso de las evaluaciones, que los revisores pueden solicitar modificaciones y / o correcciones a realizar en los textos.

Los criterios de evaluación/arbitraje adoptados por la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) son:

1. Relevancia, la contribución y el área de tema para la investigación científica y la educación;
2. Lenguaje claro y coherencia del texto;
3. La relación entre el tema y el fundamento teórico;
4. La consistencia en el análisis de los datos y argumentos;
5. Utilizar la bibliografía adecuada y actualizada.

Diretrizes de Avaliação

[PT] Os critérios de avaliação/arbitragem adotados pela Revista Brasileira de Educação do Campo são:

1. Relevância, contribuição e domínio do tema para a pesquisa científica e educacional;
2. Linguagem clara e coerência do texto;
3. Articulação entre o tema e a fundamentação teórica;
4. Coerência nas análises dos dados e na argumentação;
5. Uso da bibliografia adequada e atualizada.
6. Atendimento as normas da **APA** (*American Psychological Association*)

OBS. OS AVALIADORES DEVERÃO LEVAR EM CONSIDERAÇÃO AS NORMAS DA APA (*American Psychological Association*), E NÃO DA ABNT, NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS MANUSCRITOS. MAIORES INFORMAÇÕES: <http://revista.uft.edu.br/index.php/campo/about/submissions#authorGuidelines>

The reviewer guidelines of the Brazilian Journal of Rural Education (Countryside Education) are:

1. Relevance and contribution to the theme area of scientific and educational research;
2. Clear language and coherence of the article;
3. Relationship between the theme and the theoretical foundation;
4. Consistency in data analysis and argumentation;
5. Use of appropriate and updated bibliography.

[SP] Los criterios de evaluación/arbitraje adoptados por la Revista Brasileña de la Educación Rural (Educação do Campo) son:

1. Relevancia, la contribución y el área de tema para la investigación científica y la educación;
2. Lenguaje claro y coherencia del texto;
3. La relación entre el tema y el fundamento teórico;
4. La consistencia en el análisis de los datos y argumentos;
5. Utilizar la bibliografía adecuada y actualizada.

[PT] Política de Privacidade / Privacy Policy

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

The names and email addresses entered in this journal will be used exclusively for the services provided by this publication and is not available for other purposes or to third parties.

Política de Verificação e Combate a Qualquer Tipo de Plágio / VERIFICATION POLICY AND PREVENTING ANY TYPE OF PLAGIARISM

A Revista Brasileira de Educação do Campo seguirá as diretrizes contidas no COPE (*Committee on Publication Ethics*), não aceitando plágio de qualquer forma. Caso seja identificada alguma conduta de plágio nos manuscritos recebidos, os mesmos serão tratados de acordo com as orientações do COPE. Mais informações, pelo site: <http://publicationethics.org/resources/flowcharts>

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education will follow the guidelines contained in the COPE (*Committee on Publication Ethics*), not accepting plagiarism. If any conduct of plagiarism is identified in the manuscripts received, they will be treated according to the COPE guidelines. More information at website: <http://publicationethics.org/resources/flowcharts>

[PT] Código de Ética e Conduta / CODE OF ETHICS AND CONDUCT

A Revista Brasileira de Educação do Campo adotará códigos de ética e conduta, que serão descritas nesta seção.

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education will adopt codes of ethics and conduct, which are described in this section.

Configurações de Acesso e Segurança / Access and Security Settings

[PT] Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

[EN] This journal provides immediate open access to its content on the principle that freely available scientific knowledge to the public supports a greater global democratization of knowledge.

Periodicidade da Publicação / Publication Frequency

[PT] A Revista Brasileira de Educação do Campo é um periódico científico eletrônico de acesso aberto e gratuito, de periodicidade semestral, da Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Tocantinópolis.

[EN] The Brazilian Journal of Rural Education is an electronic journal of free and open access, biannual, from the Federal University of Tocantins, campus Tocantinópolis, Brazil.

Informação para Leitores / Information for Readers

[PT] Convidamos os leitores a se cadastrarem no serviço de notificação de publicação da revista. Clique em [Cadastro](#) no menu superior da página. O cadastro permitirá ao leitor receber o sumário via e-mail a cada nova edição. A lista procura também reivindicar um nível básico de apoio ou de leitura da revista. Leia a [Política de privacidade](#), que assegura aos leitores que seus nomes e endereços informados não serão utilizados para outros fins.

[EN] We encourage readers to sign up for the journal publishing notification service. Click **Register** on the top of the homepage. This registration will result in the reader receiving the summary via email every new edition. The list also claim a basic level of support or journal reading. Read the privacy policy, which assures readers that their name and email address will not be used for other purposes.

Para Autores / For Authors

[PT] Deseja enviar contribuições à revista? Convidamos todos a conferir a seção [Sobre a revista](#) e ler as políticas das seções disponíveis, bem como as [Diretrizes para autores](#). É necessário que os autores se [cadastrem](#) no sistema antes de submeter um artigo; caso já tenha se cadastrado basta [acessar](#) o sistema e iniciar o processo de 5 passos de submissão.

[EN] Want submitting to this journal? We invite you to check the section **About** the journal and read the policies of sections available as well as the **Guidelines for authors** on the top of the homepage. It is necessary for the authors to enroll in the system before submitting an article; or if already registered can simply log in and begin the process 5 step .

Para Bibliotecários / For Librarians

[PT] Convidamos as bibliotecas a listar revistas de Acesso Livre em seus catálogos de revistas eletrônicas. Este sistema de publicação é desenvolvido também para ser hospedado e operado

por bibliotecas, em apoio ao trabalho de publicação das revistas do seu corpo acadêmico (saiba mais acessando a página oficial do [Open Journal Systems](#)).

[EN] We encourage libraries to list this open access journal among its electronic journal. This publishing system is also designed to be hosted and operated by libraries, to support the work of publishing the journals of their academic body (learn more by visiting the official website of the Open Journal Systems).

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO / CONDITIONS FOR SUBMISSION

[PT] A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista. Caso tenha sido publicada em forma de resumo simples ou expandido, deve-se informar ao editor e no manuscrito enviado.

[EN] The contribution is original and unpublished, and is not being evaluated for publication by another journal.

[PT] O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF, e não ultrapassa 2MB.

[EN] The submission file is in Microsoft Word, OpenOffice or RTF, and does not exceed 2MB.

[PT] URLs para as referências foram informadas quando possível.

[EN] URLs for the references have been possible.

[PT] O texto está em espaço 1,5; usa uma fonte de 12-pontos Times New Roman; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento na forma de anexos, e margens: inferior, superior, esquerda e direita de 2,5cm.

[EN] The text is in space 1.5; It uses a font 12-point Times New Roman; employs italics, rather than underlining (except with URL addresses); Figures and tables are inserted in the text, not at the end of the document in the form of attachments, and margins 2.5

[PT] O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em [Diretrizes para Autores](#), na página Sobre a Revista, principalmente, no que se refere a *American Psychological Association* (APA).

[EN] The manuscript adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the **Instructions for Author**, on homepage link **About the Journal**, especially as regards the American Psychological Association (APA).

[PT] Em caso de submissão a uma seção com avaliação pelos pares (ex.: artigos, ensaios, resenhas, dossiês e entrevistas), as instruções disponíveis em [Assegurando a avaliação pelos pares cega](#) foram seguidas.

[EN] In case of submission to a section with peer review (articles, essays, reviews, interviews and dossiers), the instructions available in Ensuring the evaluation by the blind peer review were followed.

[PT] Em documentos do Microsoft Office Word, a identificação do autor foi removida das propriedades do documento (no menu do Word > Opções do Word ou propriedades), para evitar quebra de anonimato.

[EN] Microsoft Office Word documents, identifying the author was removed from the document properties (on the Word menu > Word Options or Properties) to avoid anonymity break.

PERMISSÕES

[PT] Proposta de Aviso de Direito Autoral Creative Commons

1. Proposta de Política para Periódicos de Acesso Livre

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

a. Autores mantém os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

b. Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.

c. Autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado (Veja [O Efeito do Acesso Livre](#)).

[EN] Proposal for Copyright Notice Creative Commons

OPEN ACCESS POLICY

[EN] This journal provides immediate open access to its content on the principle that freely available scientific knowledge to the public supports a greater global democratization of knowledge.

ARCHIVING

This journal uses the LOCKSS system to create a distributed file system through the participating libraries and it allows them to create permanent journal files for preservation and restoration.

DECLARATION OF AUTHORITY LAW

[EN] Proposal for Copyright Notice Creative Commons

1. Policy Proposal to Open Access Journals

Authors who publish with this journal agree with the following terms:

A. Authors retain copyright and grant the journal right of first publication with the work simultaneously licensed under the Creative Commons Attribution License, which allows sharing the work with the recognition of its initial publication in this journal.

B. Authors are able to take on additional contracts separately, with non-exclusive distribution of the paper version published in this journal (e.g.: publish in an institutional repository or as a book), with an acknowledgment of its initial publication in this journal.

C. Authors are permitted and encouraged to post their work online (e.g.: in institutional repositories or on their website) at any point before or during the editorial process, as it can lead to productive exchanges, as well as increase the impact and the citation of published work (See the Effect of Open Access).