

Revista Brasileira de Educação do Campo

The Brazilian Scientific Journal of Rural Education
(Countryside)

Volume 2, Número 2, Julho/Dezembro 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. 2, JUL./DEZ. 2017

ISSN: 2525-4863



REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
RBEC

THE BRAZILIAN SCIENTIFIC JOURNAL OF RURAL
EDUCATION (Countryside)

Expediente / Masthead

Reitor / Rector of the University
Profa. Dr. Luis Eduardo Bovolato

Vice-Reitora / Vice- Rector
Prof. Dra. Ana Lúcia Medeiros

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. 2, 424 p., jul./dez. 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. 2 (jul. / dez. 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 CINEVESTAV-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

Estudantes do curso de Educação do Campo, campus
Tocantinópolis.

Pintura com sementes

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

Clarice Aparecida Santos – UnB

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

Ilima 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

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%22_type%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%3A%0%2C%22size%22%3A%100%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=3710000001134234

CLASE

http://clase.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=cla01

ERIHPLUS

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

REDIB

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

FLACSO (ARGENTINA)

<http://flacso.org.ar/latinrev/revistas-adheridas/>

OPEN SCIENCE DIRECTORY / EBSCO

<https://atoz.ebsco.com/Titles/SearchResults/8623?SearchType=Contains&Find=Revista+Brasileira+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo&GetResourcesBy=QuickSearch&resourceTypeName=allTitles&resourceType=&radioButtonChanged=>

ROAD

<http://road.issn.org/issn/2525-4863-revista-brasileira-de-educacao-do-campo>

Edubase (SBU/UNICAMP)

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

ULRICH's WEB

<https://ulrichsweb.serialssolutions.com/login>

Sumários.Org

<https://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>

Dataverse Harvard

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

Libraries (University of Minnesota)

https://primo.lib.umn.edu/primo-explore/jsearch?query=any,contains,2525-4863&tab=jsearch_slot&vid=TWINCITIES&lang=en_US&offset=0&journals=any,2525-4863

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.journaltoCs.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/>

ResearchH - Directorio de Revistas (Journals & Authors)

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

BASE

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

[search.net/Search/Results?lookfor=Revista+Brasileira+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo&type=all&oaboost=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&oaboost=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>

Redes Sociais (Facebook)

https://www.facebook.com/revistabrasileiradeeducacaodocampo/?ref=aymt_homepage_panel

SUMÁRIO / CONTENTS

Expediente / Masthead

| | |
|---|-----|
| Editorial | 442 |
| <i>Gustavo Cunha de Araújo, Cícero da Silva</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p442 | |

Artigos / Articles / Artículos

| | |
|---|-----|
| Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência | 447 |
| <i>Luiz Otávio Costa Marques</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p447 | |

| | |
|--|-----|
| Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri | 472 |
| <i>Ronald de Figueiredo e Albuquerque, Eloisa Rodrigues Pássaro, Tatiane de Araújo Figueirêdo</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p472 | |

| | |
|---|-----|
| Educação do Campo e o programa Projovem Campo em Planaltina/DF | 502 |
| <i>Marina Morenna Alves Figueiredo, Maria da Conceição da Silva Freitas</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p502 | |

| | |
|--|-----|
| Uni-versidade multi-versa? Reflexões sobre a formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo no distrito de Caramujo, Cáceres/MT | 520 |
| <i>Amanda Pereira da Silva Azinari, Odimar João Peripolli</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p520 | |

| | |
|---|-----|
| Contribuições da Terapia Ocupacional Social nas escolas do campo | 542 |
| <i>Magno Nunes Farias, Wender Faleiro</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p542 | |

| | |
|---|-----|
| El Padre Carlos Felipe Beltrán: planteamientos de una educación indígena y bilingüe en Bolivia (1862-1892) | 563 |
| <i>Weimar Giovanni Iño Daza</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p563 | |

| | |
|---|-----|
| Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a formação para a igualdade de gênero .. | 581 |
| <i>Jeniffer Ribeiro Pessoa, Neusa Maria Dal Ri</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p581 | |

| | |
|---|-----|
| O significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas na educação do campo | 607 |
| <i>Edson Caetano, Lorim Rodrigues da Silva</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p607 | |

| | |
|---|-----|
| A contribuição da História das Ciências para formação de educadores do campo | 632 |
| <i>Maricleide Pereira de Lima Mendes, Jaqueline de Souza Pereira Grilo</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p632 | |

| | |
|---|-----|
| Políticas públicas de gestão da Educação do Campo no contexto de reestruturação organizacional do Pronera | 650 |
| <i>Úrsula Adelaide de Lélis, Maria Vieira Silva, Maria Auxiliadora Amaral Silveira Gomes</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p650 | |

| | |
|--|-----|
| Panorama bibliométrico das teses e dissertações sobre educação indígena | 677 |
| <i>Alexandre Masson Maroldi, Luis Fernando Maia Lima, Carlos Roberto Massao Hayashi, Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi</i> | |
| http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p677 | |

O trabalho como princípio educativo no MST: um estudo de caso do Assentamento Padre Réus 708
Beliza Stasinski Lopes, Cheron Zanini Moretti
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p708>

Los directores(as) de las escuelas primarias rurales como los principales maestros de sus subordinados 728
María Julia Aguilar Aguilera
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p728>

Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de pedagogos para a Educação do Campo 750
Maria Christine Berdusco Menezes, Rosangela Celia Faustino, Marta Chaves
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p750>

Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias 773
Rosa Maria Silva, Antônio Sales
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p773>

Ensaaios/Essay

O conceito de natureza na educação do campo 793
Guilherme Franco Miranda, José Vicente Lima Robaina
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p793>

A construção da categoria analítica “Campo” no Brasil – Possibilidades à Educação do Campo 811
Lisiane Costa Claro, Vilmar Alves Pereira
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p811>

Resenha/Review

A atualidade de “Os Condenados da Terra” de Frantz Fanon 830
Gabriel Barbosa Gomes de Oliveira Filho
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p830>

Política Editorial / Editorial Policy

Diretrizes e Normas para Publicação / Guidelines and Instructions for Authors

Nominata de Avaliadores e Pareceristas / Reviewers and Referees 2017/2

Revista Completa / Full Journal

A Educação do Campo na pesquisa educacional brasileira

Gustavo Cunha de Araújo¹, Cícero da Silva²

¹Universidade Federal do Tocantins - UFT, Departamento de Educação do Campo. Avenida Nossa Senhora de Fátima, 1588, Centro. 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 seu segundo número do volume 2, referente ao segundo semestre de 2017. Este número traz 15 artigos, 2 ensaios, além de uma resenha, aprovados dentre os manuscritos recebidos ao longo do ano de 2017. Novamente, a revista conta com artigos internacionais de diferentes instituições de ensino superior, sendo 2 de Cuba, e 1 da Bolívia, que abordam diferentes temáticas em diálogo com a Educação do Campo.

O conjunto de trabalhos que integra esse número corrobora a importância da RBEC para a pesquisa em Educação do Campo, assim como para a produção científica em educação no Brasil. Hoje, esse periódico possibilita agrupar, em um mesmo espaço, pesquisas de diferentes abordagens teórico-metodológicas desenvolvidas no âmbito do contexto educacional do campo. Portanto, essa especificidade da revista ajuda tanto os pesquisadores na divulgação dos resultados de suas investigações quanto os leitores interessados nessa temática.

Iniciamos a apresentação dos artigos deste número com o trabalho **“Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência”** – de autoria de Marques, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, que faz uma reflexão teórica acerca de um curso de licenciatura em Educação do Campo de uma universidade federal brasileira sob a perspectiva teórica da interculturalidade. O autor pretende neste artigo promover propostas e debates a respeito da interculturalidade e formação de professores na Educação do Campo.

Na pesquisa seguinte, de autoria de Albuquerque, Pássaro e Figueirêdo, da Universidade Regional do Cariri – URCA, intitulada **“Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri”**, os pesquisadores problematizam dificuldades e desafios a respeito do desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo da URCA, principalmente no que se refere à formação de professores para a Educação do Campo.

No artigo **“Educação do Campo e o programa Projovem Campo em Planaltina/DF”**, de Figueiredo e Freitas, da Universidade de Brasília – UnB, as autoras analisam a importância da Política Nacional de Juventude, principalmente relacionada ao Programa Projovem Campo, que, segundo as pesquisadoras, tem como objetivo possibilitar aos jovens de 18 a 29 anos a concluírem seus estudos. As autoras concluem que os principais obstáculos encontrados pelos jovens se referem ao não cumprimento de ações estabelecidas nessa política, como, por exemplo, refeições inadequadas aos estudantes, falta de espaço

físico e de materiais para a sala de acolhimento, além do não pagamento de bolsa auxílio aos estudantes.

O tema formação de professores para o campo pode ser encontrado na pesquisa de Azinari e Peripolli, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no artigo intitulado **“Uni-versidade multi-versa? Reflexões sobre a formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo no distrito de Caramujo, Cáceres/MT”**. Os autores analisam uma experiência desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, em Mato Grosso. Com base nos resultados, eles afirmam nesse estudo que foi possível entender e pensar alguns conceitos relacionados à formação de professores para a Educação do Campo, bem como questões relacionadas às escolas existentes no meio rural.

Temas relacionados à saúde também são objetos de estudo para a Educação do Campo, como a pesquisa **“Contribuições da Terapia Ocupacional Social nas escolas do campo”** de autoria de Farias e Faleiro, da Universidade Federal de Goiás – UFG. Nesse trabalho, os pesquisadores defendem que a Terapia Ocupacional Social (TOS) pode possibilitar desconstruir as contradições dos sistemas de ensino, por meio de atividades que envolvem dinâmicas coletivas, desenvolvimento de projetos, entre outros. Assim, os autores concluem que o uso da TOS nas escolas do campo pode assegurar o acesso da população camponesa aos seus direitos sociais.

O artigo internacional **“El Padre Carlos Felipe Beltrán: planteamientos de una educación indígena y bilingüe en Bolivia (1862-1892)”**, de Daza, do Instituto de Estudios Bolivianos – UMSA, Bolívia, busca descrever e analisar como se deu a educação indígena na Bolívia, a partir da experiência e contribuição do Padre Carlos Felipe Beltran. A pesquisa constatou que Beltran teve papel fundamental para o desenvolvimento da alfabetização nas línguas Aymara e Quechua para a população indígena boliviana da época (1862-1892).

“Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a formação para a igualdade de gênero”, de autoria de Pessôa e Dal Ri, da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Marília, analisa a igualdade de gênero presente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, as autoras identificaram que, desde a criação do MST, é possível encontrar textos teóricos a respeito da participação das mulheres na produção, nas coordenações e ações políticas do movimento. Nesse sentido, concluem que o MST criou um Setor de Gênero voltado à promoção da igualdade de gênero e à participação igualitária.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) na Educação do Campo é o tema da pesquisa intitulada **“O significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas na educação do campo”** desenvolvida por Caetano e Silva, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Os autores analisam qual é a compreensão de professores que atuam numa escola do campo a respeito do Projeto Político Pedagógico, entendido numa perspectiva participativa e democrática. Os pesquisadores destacam ainda nessa pesquisa que, além de ser um documento necessário e importante na organização e tomadas de decisões na escola, é necessário que a comunidade escolar tenha participação efetiva na elaboração desse projeto e na validação das decisões tomadas pela gestão escolar.

“A contribuição da História das Ciências para formação de educadores do campo”, de Mendes e Grilo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, apresenta um estudo dialético a respeito da importância da abordagem externalista na formação de professores do campo. A pesquisa concluiu que as atividades desenvolvidas a partir dessa abordagem possibilitaram novas formas de se compreender a evolução dos conceitos de Ciência, em consonância com a Educação do Campo.

Já o artigo intitulado **“Políticas públicas de gestão da Educação do Campo no contexto de reestruturação organizacional do Pronera”**, das autoras Lélis, Silva e Amaral, vinculadas à Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e à Universidade Federal

de Uberlândia – UFU, tem por objetivo problematizar a centralidade assumida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá)/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) na gestão da Educação do Campo, secundarizando o papel do Ministério da Educação (MEC). Trata-se de uma pesquisa documental, cujas análises focalizam indícios dessa ação a partir do Decreto n. 7.352/2010 e dos Manuais de Operações do Programa. Os resultados do estudo mostram que, desde a criação do Pronea, em 1998, há indícios de afastamento da gestão da Educação do Campo do MEC, sendo que tal processo ganhou força em 2001, quando o Incra assumiu a gestão do Pronea. As pesquisadoras ressaltam ainda que a transferência da responsabilidade pela gestão da Educação do Campo do MEC para o MDA/Incrá, por meio do Pronea, pode trazer implicações de natureza político, social, educacional e econômico, apontando para um esvaziamento da missão do MEC, em relação à educação pública.

Em **“Panorama bibliométrico das teses e dissertações sobre educação indígena”**, de Maroldi, Lima, Hayashi e Hayashi, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, os autores apresentam um panorama bibliométrico da produção científica sobre a educação indígena presente nas teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT). O estudo foi desenvolvido por meio da metodologia bibliométrica e o *corpus* traz 173 trabalhos de pós-graduação defendidos no país entre os anos de 1996 a 2016. Os resultados mostram que as regiões Sudeste e Sul, respectivamente, concentram o maior número de trabalhos e que a área da Educação é majoritária na produção científica das teses e dissertações recuperadas.

No artigo **“O trabalho como princípio educativo no MST: um estudo de caso do Assentamento Padre Réus”**, de autoria de Lopes e Moretti, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, o objetivo da investigação é apreender quais são as novas práticas sociais, alicerçadas em um processo de educação que se desenvolve no movimento e que possibilitam pensar uma pedagogia da luta do movimento social. Os dados da pesquisa são constituídos por seis entrevistas entre os assentados de um projeto de assentamento da Reforma Agrária do interior do Rio Grande do Sul, sendo utilizada a técnica de análise de conteúdo. Considerando que os entrevistados narram suas experiências individuais e coletivas, as autoras concluem que “o trabalho” foi fundamental na organização das famílias até o campo, e que “o trabalho” no lote do assentamento constitui um princípio educativo para essas famílias, sobretudo a partir das escolhas que fazem no processo produtivo.

Na sequência, apresentamos o trabalho intitulado **“Los directores(as) de las escuelas primarias rurales como los principales maestros de sus subordinados”**, de Aguilera, da Universidad de Artemisa, Cuba. Nesse artigo, a autora traz um pouco de suas reflexões como formadora pedagógica na universidade. Assim, o objetivo do trabalho é propor um sistema de ações de formação para aprimorar as habilidades dos diretores de escolas primárias rurais cubanas como principais professores de seus subordinados. Aguilera afirma que o uso de diferentes métodos, como pesquisa, entrevista, observação participante e análise documental, permitiu caracterizar o estado inicial, fundamentando a proposta formativa e avaliando os resultados de sua aplicação, além de permitir que os diretores assumam o papel de professor de seus colegas de trabalho.

Já no artigo **“Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias”**, de Silva e Sales, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, os autores apresentam uma análise a respeito de discursos e conceitos referentes à Educação de Tempo Integral, apontando algumas ideias da população camponesa de um município do interior de Mato Grosso do Sul. A metodologia utilizada envolve entrevistas semiestruturadas e conversas informais com os pais de alunos de uma escola rural. A pesquisa revelou que grande parte da comunidade do campo é desfavorável a esta política e que, apesar das boas intenções, a

implantação da escola de tempo integral evidencia a manutenção de certo descaso, por parte do Estado, para com a população do campo.

O último artigo, “**Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de Pedagogos para a Educação do Campo**”, de autoria de Menezes, Faustino e Chaves, vinculadas à Universidade Estadual de Maringá – UEM, apresenta reflexões acerca de uma experiência de formação de pedagogos para escolas do Campo realizada pela UEM em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, associada a observações, registros das experiências desenvolvidas em diferentes espaços e momentos do curso, aulas, visitas às escolas do campo e, sobretudo, estudos, orientações e intervenções pedagógicas em um programa de iniciação à docência. As autoras afirmam que os Centros de Formação são espaços que exercem papel fundamental na gestão democrática dos processos formativos demandados pelos movimentos sociais. A atuação do movimento social, em parceria com universidades, demonstrou ser possível outra formação, que humanize a todos e desenvolva a consciência de luta por direitos e igualdade social.

“**O conceito de natureza na Educação do Campo**”, de Miranda e Robaina, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, abre os ensaios publicados nesta edição da RBEC. De abordagem teórica e perspectiva histórica, o manuscrito analisa o conceito de natureza em consonância com a Educação do Campo. Nessa perspectiva, os autores afirmam que o conceito de natureza está implicado nessa modalidade de educação, pois, segundo eles, a Educação do Campo possibilita construir um sentimento de pertencimento nos sujeitos nela envolvidos no processo educativo.

O próximo ensaio se refere ao trabalho: “**A construção da categoria analítica “Campo” no Brasil - Possibilidades à Educação do Campo**”, de Claro e Pereira, vinculados à Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Os autores ressaltam a categoria “campo” na pesquisa educacional brasileira. Segundo esses pesquisadores, há muitas relações entre a agricultura e sua constituição, contudo, essas relações não deixam claro outras atividades que não estejam vinculadas diretamente à categoria “trabalho” presente no meio rural.

Por fim, a resenha publicada na RBEC intitulada “**A atualidade de “Os Condenados da Terra” de Frantz Fanon**”, da obra “**Fanon, F. (1968). Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira**”, de autoria de Oliveira Filho, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ fecha este número da revista. O autor destaca que a obra do intelectual francês Frantz Fanon, publicada originalmente em 1961, diz respeito à colonização e seus principais efeitos causados às pessoas da época, especificamente das nações do sul. O autor destaca que essa obra foi fundamental para esboçar o cenário político, histórico, cultural e psíquico da colonização na Argélia e na África.

É importante ressaltar que ao enfatizar a figura do eterno intelectual brasileiro Paulo Freire, que completaria 106 anos neste ano, na capa deste número da RBEC, produzida a partir de uma obra de artes visuais confeccionada com diferentes sementes, por estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Tocantinópolis, é uma forma de homenagear Freire pela sua relevante e presente contribuição à educação brasileira e internacional.

A *Revista Brasileira de Educação do Campo* agradece aos autores(as) pela submissão de trabalhos ao periódico e aos avaliadores(as) que contribuíram nas emissões de pareceres e revisões dos manuscritos apresentados neste número e também ao longo de 2017. Gostaríamos de destacar que, a partir do ano de 2018, a revista adotará a periodicidade quadrimestral, o que possibilitará uma ampliação do número de artigos publicados no periódico, contribuindo, portanto, para a produção e disseminação de conhecimento para a Educação do Campo e educação em geral.

Desejamos a todos e a todas boas leituras e um feliz 2018!

Como citar este editorial / How to cite this editorial

APA:

Araújo, G. C., & Silva, C. (2017). A Educação do Campo na pesquisa educacional brasileira. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 442-446.

ABNT:

ARAÚJO, G. C.; SILVA, C. A Educação do Campo na pesquisa educacional brasileira. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 442-446, 2017.

ORCID

Gustavo Cunha de Araújo

 <https://orcid.org/0000-0002-1996-5959>

Cícero da Silva

 <https://orcid.org/0000-0001-6071-6711>

Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência

Luiz Otávio Costa Marques¹

¹Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Faculdade Interdisciplinar em Humanidades. Rodovia MG-367, km 583, Alto da Jacuba, Diamantina - MG. Brasil. luizocmarques@gmail.com.

RESUMO. O presente trabalho visa promover uma reflexão sobre a proposta pedagógica de um curso de licenciatura em Educação do Campo de uma universidade federal brasileira sob a perspectiva teórica da interculturalidade. Entende-se interculturalidade como um projeto contra-epistemológico e contra-hegemônico que preconiza o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e à emancipação política e social de povos subalternizados. Instituído em 2013 para atender à demanda do Edital SESU/SETEC/SECADI n° 2/2012, o curso em pauta tem como objetivo formar professores com habilitação em Ciências da Natureza ou Linguagens e Códigos para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de escolas do campo. Este estudo de natureza qualitativa-exploratória se vale de pesquisa documental e bibliográfica. A reflexão teórica se dá a partir da ecologia dos saberes (Santos, 2014), que problematiza as relações de colonialidade do conhecimento científico com outros tipos de conhecimento, assim como das pesquisas sobre interculturalidade (Fleuri, 2001; Walsh, 2009, 2010; Estermann, 2010; Guilherme & Dietz, 2015) e Educação do Campo (Caldart, 2009; Freitas, 2011; Antunes-Rocha, 2011; Molina & Freitas, 2011; Molina & Antunes-Rocha, 2014). Espera-se com este trabalho estimular propostas que dialoguem com o referencial da interculturalidade, ampliando as perspectivas teóricas sobre a formação inicial de professores no contexto da Educação do Campo no Brasil.

Palavras-chave: Interculturalidade, Educação do Campo, Formação de Professores, Políticas Públicas, Colonialidade.

Interculturality in the education of countryside teachers: analysis of an experience

ABSTRACT. The present work aims to promote a reflection on the pedagogical proposal of an undergraduate course in Countryside Education from a Brazilian federal university under the theoretical perspective of interculturality. Interculturality is understood as a counter-epistemological and counter-hegemonic project that advocates the recognition and respect for cultural diversity and the political and social emancipation of subalternized peoples. Established in 2013 to meet the demand of SESU/SETEC/SECADI Notice no. 2/2012, the course aims to train teachers in the areas of Natural Sciences or Languages and Codes to work in the final years of elementary education and in high school in rural areas. This qualitative-exploratory study is based on documental and bibliographic research. The theoretical reflection comes from the ecology of knowledge's (Santos, 2014), which problematizes the relations of coloniality of the scientific knowledge with other types of knowledge, as well as studies on interculturality (Fleuri, 2001; Walsh, 2009, 2010; Estermann, 2010; Guilherme & Dietz, 2015) and Countryside Education (Caldart, 2009; Freitas, 2011; Antunes-Rocha, 2011; Molina & Freitas, 2011; Molina & Antunes-Rocha, 2014). It is hoped that this work will stimulate proposals that dialogue with the intercultural reference framework, broadening the theoretical perspectives on the initial education of teachers in the context of Countryside Education in Brazil.

Keywords: Interculturality, Countryside Education, Teacher Education, Public Policies, Coloniality.

Interculturalidad en la formación del profesorado del campo: análisis de una experiencia

RESUMEN. El presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la propuesta pedagógica de un grado en Educación del Campo de una universidad federal brasileña por la perspectiva teórica de la interculturalidad. Se comprende interculturalidad como un proyecto contra-epistemológico y contra-hegemónico que aboga por el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y la emancipación social y política de las personas subordinadas. Establecido en 2013 para satisfacer la demanda del Edicto SESU / SETEC / SECADI nº 2/2012, el curso en cuestión tiene como objetivo formar maestros con la especialización en ciencias naturales o lenguajes y códigos para actuar en los últimos años de la escuela primaria y la enseñanza media de las escuelas para los campesinos. Este estudio de naturaleza cualitativa y exploratoria se basa en la investigación bibliográfica y documental. La reflexión teórica se produce desde la ecología de los saberes (Santos, 2014), que analiza las relaciones de colonialidad del conocimiento científico con otros tipos de conocimiento, así como la investigación sobre interculturalidad (Fleuri, 2001; Walsh, 2009, 2010; Estermann, 2010; Guilherme & Dietz, 2015) y Educación del Campo (Caldart, 2009; Freitas, 2011; Antunes-Rocha, 2011; Molina & Freitas, 2011; Molina & Antunes-Rocha, 2014). Se espera que este trabajo estimule las propuestas que se comunican con el marco de la interculturalidad, promoviendo la ampliación de las perspectivas teóricas sobre la formación inicial del profesorado en el contexto de la Educación del Campo en Brasil.

Palabras clave: Interculturalidad, Educación del Campo, Formación Docente, Política Pública, Colonialidad.

Introdução

Devido às profundas mudanças estruturais na sociedade contemporânea nas últimas décadas, impulsionadas principalmente pela globalização e pela diáspora de povos perseguidos ou cujos países estão em guerra ou sem condições de sobrevivência, discussões teóricas sobre educação e interculturalidade têm se intensificado de forma considerável. De acordo com as orientações da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas – UNESCO (2006, p. 12) sobre educação intercultural, “os conceitos de cultura e educação estão, em essência, entrelaçados”¹. Explica-se que “a cultura modela o conteúdo educacional, modos operacionais e contextos, uma vez que ela molda nossos quadros de referência, nossas maneiras de pensar e agir, nossas crenças e, até mesmo, nossos sentidos” (UNESCO, 2006, p. 12-13). A interculturalidade é definida como um “conceito dinâmico e se refere à relação de constante evolução entre grupos culturais” (UNESCO, 2006, p. 17). De acordo com o documento, a interculturalidade pressupõe multiculturalismo, trocas interculturais equitativas, diálogo e respeito mútuo entre culturas.

Tendo em vista que a discussão sobre interculturalidade e o respeito à diferença e

à diversidade cultural na educação emerge no Brasil e na América Latina devido aos movimentos sociais (Fleuri, 2001), este trabalho objetiva discutir aspectos de uma proposta pedagógica de um curso de formação de educadores do campo de uma universidade federal brasileira, o qual é fruto de um desses movimentos, a saber: o Movimento de Educação do Campo.

Surgido nos finais dos anos 1990 e início dos anos 2000, esse movimento, conforme Molina e Freitas (2011), visa reduzir as desigualdades e a precarização do acesso à escolarização nos diferentes níveis no meio rural. Vale frisar que o projeto de Educação do Campo está associado a uma proposta mais abrangente de educação, voltada à emancipação social e política dos sujeitos do campo e à erradicação das desigualdades na sociedade.

Tendo a sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de

sociedade e de Nação (Molina & Freitas, 2011, p. 19).

Assim, para nortear a reflexão apresentada neste trabalho, são utilizados estudos sobre a ecologia dos saberes (Santos, 2014), que trata das relações de colonialidade do conhecimento científico com outros tipos de conhecimento na sociedade contemporânea, sobre interculturalidade (Fleuri, 2001; Walsh, 2009, 2010; Estermann, 2010; Guilherme & Dietz, 2015) e sobre o movimento da Educação no Campo no Brasil (Caldart, 2009; Antunes-Rocha, 2011; Freitas, 2011; Molina & Freitas, 2011; Molina & Antunes-Rocha, 2014). No que se refere à metodologia utilizada, neste estudo de caráter qualitativo-exploratório, foram desenvolvidas pesquisas documental e bibliográfica.

Esta reflexão teórica se justifica devido ao fato de que no contexto brasileiro são escassos tanto os estudos como as experiências educativas inovadoras baseados nos princípios da educação intercultural. Além disso, vale lembrar que os casos de racismo, discriminação social e de gênero reportados na mídia em nosso país recentemente são inúmeros, o que indica que a adoção da perspectiva intercultural nas escolas públicas brasileiras possa ser considerada uma alternativa relevante para

lidar com essas questões no âmbito escolar e promover mudanças significativas no contexto atual.

Inicialmente, neste estudo, são examinados os conceitos de interculturalidade e educação intercultural nos contextos global e local. Em segundo lugar, um breve histórico da Educação do Campo em nosso país e a visão dessa perspectiva teórica sobre a formação inicial de professores para atuar no meio rural são apresentados. Em seguida, as políticas educacionais brasileiras voltadas à Educação do Campo que originaram a instituição de cursos superiores de formação de professores do campo em nosso país, como a licenciatura cuja proposta pedagógica é objeto de análise neste trabalho, são examinadas. Ao final, essa proposta pedagógica é descrita e analisada, visando ampliar perspectivas teóricas sobre a formação inicial de professores no contexto da Educação do Campo.

A interculturalidade e a educação intercultural

A noção de interculturalidade preconizando relações de interdependência entre culturas dialoga com a visão do filósofo e teólogo suíço Josef Estermann, estudioso das culturas indígenas da América Latina. Para o autor, a

interculturalidade é definida como “relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, visando enriquecê-las mutuamente e contribuir para uma maior plenitude humana” (Estermann, 2010, p. 33). Ele aponta ainda que o diálogo intercultural é um processo de aprendizagem e transformação entre as pessoas envolvidas, resultando em alteridade cultural.

Um verdadeiro diálogo nunca é conservador, isto é: nunca se sabe como se sairá de um diálogo. A própria postura e identidade podem sofrer alterações ao longo deste processo dialógico e no final um/a não é mais a mesma pessoa que era no momento em que o processo foi iniciado. (Estermann, 2010, p. 42).

Sobre a relação entre interculturalidade e educação, Walsh (2010) explica que esse tema passa a estar presente nos debates públicos e nas políticas educacionais da América Latina a partir dos anos 1980. A autora explica que, embora esse amparo legal seja fruto das lutas de movimentos sociais, visando à emancipação política e social das populações subalternizadas, a interculturalidade também pode ser vista a partir de uma perspectiva definida pelo autor peruano Fidel Tubino (2005 apud Walsh, 2010, p. 77-78) como “funcional”. Esta se articula com o sistema de poder dominante e a lógica do neoliberalismo:

... a perspectiva (funcional) de interculturalidade ancora-se no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, objetivando a inclusão da mesma no interior da estrutura social estabelecida. A partir desta perspectiva – que visa promover o diálogo, a convivência e a tolerância –, a interculturalidade é “funcional” para o sistema existente, não toca as causas da assimetria e da desigualdade sociais, tampouco “questiona as regras do jogo”, por isso “é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (Walsh, 2010, p. 77-78).

Essa perspectiva de interculturalidade contrapõe-se à perspectiva de interculturalidade crítica, defendida por Walsh (2010, p. 76), como um “projeto político-social-epistêmico e como pedagogia de-colonialⁱⁱ, dando pistas para uma práxis distinta”. Ou seja, o projeto é político – visa mudar as configurações coloniais de poder no modelo político dominante no mundo –, social – ambiciona extinguir as desigualdades sociais e culturais –, epistêmico – valoriza outras formas de produção de saberes e conhecimentos, além dos científicos e tecnológicos –, e ético – objetiva acabar com as relações de exclusão, subalternização, discriminação e de raça. É uma pedagogia decolonial, pois visa transformar a visão modernista, ocidental e capitalista de educação para uma visão de educação voltada para a

transformação, humanização e a decolonização.

Walsh (2010) ressalta que a interculturalidade crítica é um projeto, ou seja, ainda não existe na prática. No campo educacional da América Latina, destaca algumas tentativas de mudança como a educação intercultural bilíngue nos anos 1980, a qual estabelecia um programa de educação plurilíngue e multiétnica para os povos indígenas, e as reformas constitucionais dos anos 1990, que “tanto na sua prática como na sua conceituação, esforçaram-se mais por adequar a educação às exigências da modernização e do desenvolvimento do que ‘interculturalizar’ o sistema educativo” (Walsh, 2010, p. 83). Em outras palavras, eram propostas que reforçavam o discurso da diversidade étnica e cultural, mas que na prática não promoviam nenhuma mudança a favor da interculturalidade crítica.

Conforme a autora, somente a partir do século XXI surgem propostas que mais se aproximam de uma educação crítica intercultural. Ela cita, como exemplo, um novo modelo educativo no México denominado “Educação Intercultural”, o qual se estende do ensino básico até a universidade, tendo como eixo central a interculturalidade. Apesar de ser um grande avanço, o modelo, de acordo com a

pesquisadora, ainda associa a questão da interculturalidade com os indígenas.

Aparentemente, a compreensão do intercultural ainda está focada no indígena; embora exista um reconhecimento de que a educação intercultural é para todos, sua proposta facilmente acaba sendo um pouco mais do que a incorporação de temas relacionados à diversidade linguística e cultural. Pensar a educação intercultural como um processo de estudo e aprendizagem inter-epistêmicos, ainda parece distante, na maioria dos países, de uma nova prática e política educativas. (Walsh, 2010, p. 85).

No contexto brasileiro, as propostas educacionais que dialogam com a perspectiva teórica da interculturalidade são poucas. Fleuri (2001) aponta que a elaboração de propostas de trabalho pedagógico que considerem efetivamente a complexidade cultural do Brasil encontra dificuldades, uma vez que são raros os estudos e as experiências educativas inovadoras sobre esse tema. Já na América Latina, explica o autor, são várias as experiências educativas voltadas a uma perspectiva que respeita a diversidade cultural de diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Como apontado pelo autor, essas experiências educativas surgiram principalmente a partir dos anos 1950 com os movimentos de cultura popular, que posteriormente vieram a ser chamados de educação popular.

No Brasil, trabalhos educativos e iniciativas que valorizavam a cultura popular surgiram no início da década de 1960 com as grandes mobilizações urbanas e camponesas. Entre essas iniciativas, as quais foram lideradas por intelectuais, estudantes e movimentos eclesiais, Fleuri (2001) destaca os Centros Populares de Cultura (CPGs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Como exemplo de trabalho educativo, o pesquisador cita a proposta de educação de adultos de Paulo Freire.

Fleuri (2001) explica que, com o Golpe Militar de 1964, esses movimentos passaram a ser controlados e censurados, o que favoreceu a homogeneização e a alienação cultural no país. Entretanto, no final dos anos 1970, segundo o autor, esse silenciamento começou a ser rompido, favorecendo o surgimento no cenário nacional de movimentos populares voltados às lutas sociais no plano econômico-político. Destaca, entre esses movimentos, as associações de moradores, as comunidades eclesiais de base (CEBs), os movimentos operários e sindicais e os movimentos ligados à questão agrária. Esses movimentos, de acordo com Fleuri (2001), começaram a se articular transversalmente com a defesa de suas

identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas e dos negros), de gênero (tal como os movimentos das mulheres e dos homossexuais) e de geração (tal como os movimentos de meninos e meninas de rua e da terceira idade). Para o autor, a perspectiva da diversidade e das relações culturais emergentes nos movimentos sociais é a base da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil. Na visão do autor, “é a partir deste ponto de vista que pensamos em estabelecer o diálogo com os estudos que vêm se fazendo hoje no campo da educação intercultural” (Fleuri, 2001, p. 48).

Nessa perspectiva, a diferença e a identidade cultural de cada grupo social são reconhecidas, porém, ao mesmo tempo, busca-se “desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e enriquecimento mútuo” (Fleuri, 2000, p. 49). No que se refere à prática pedagógica de educandos provenientes de grupos socialmente marginalizados e excluídos, a interculturalidade pode ser vista como uma proposta para superar o monoculturalismo na educação.

O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da

diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em xeque a coesão da cultura homogênea. (Fleuri, 2001, p. 50).

Cabe aqui questionar: como seria o trabalho pedagógico sob o ponto de vista da educação intercultural no contexto brasileiro? Conforme a opinião de Fleuri (2001), esse trabalho consistiria na problematização e desconstrução de imagens e estereótipos presentes na realidade brasileira, os quais encobrem grande parte dos conflitos relacionados a questões interculturais e que “enfraquecem o enorme potencial que pode advir do confronto e da interação crítica entre diferentes grupos sociais” (Fleuri, 2001, p. 50). O autor acrescenta que

Esta perspectiva problematizadora da dimensão intercultural pode oferecer aos agentes – institucionais ou populares – instrumentos indispensáveis à sua prática educativa. De modo particular, proporcionar meios para promover a formação da autoconsciência – e portanto de “presença” e ação – em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos). A perspectiva intercultural da educação pode, ainda, estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade e alteridade. Ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam. (Fleuri, 2001, p. 50).

Ou seja, a educação intercultural pressupõe práticas educativas que promovam o reconhecimento da diversidade cultural por meio da reflexão sobre questões de identidade e alteridade. Assim, essa problematização pode ser vista como um objetivo a ser atingido no contexto escolar, uma vez que prepara os educandos para lidar com a diferença no seu dia a dia, contribuindo para reduzir preconceitos e discriminação de todos os tipos.

Fleuri (2001), corroborando a opinião de Nanni (1988, p. 50), aponta que a interação promovida pela educação intercultural pode favorecer o crescimento da cultura pessoal dos indivíduos e a mudança das estruturas e relações sociais que impedem a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até as suas últimas consequências, visando promover uma *experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. (Fleuri, 2001, p. 53, grifos do autor).

De acordo com Nanni (1988, p. 51-55 apud Fleuri, 2001, p. 54), para que a educação intercultural consiga alcançar seus objetivos no contexto escolar são

necessárias as seguintes mudanças nas práticas educativas:

1. *A realização do princípio da igualdade de oportunidades:* A educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola, de modo a se superar o seu caráter monocultural.
2. *A reelaboração dos livros didáticos, adoção de técnicas e de instrumentos multimediais.* A educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar e multimediais. De modo particular, dever-se-á utilizar as técnicas e as metodologias ativas, do jogo à dramatização. Mas principalmente os livros didáticos deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, e não para alunos pertencentes a “muitas culturas”, diferentes entre si, justamente no modo de interpretar fatos, eventos, modelos de comportamento, ideias, valores. E talvez sejam usados justamente por aqueles alunos cujas culturas são representadas e julgadas, a partir da cultura hegemônica, de modo preconceituoso e discriminatório.
3. *A formação e a requalificação dos educadores* são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se

relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas.

No contexto educacional brasileiro, a implementação dessas mudanças pode ser vista como um grande desafio, uma vez que o monoculturalismo prevalece nas instituições de ensino e pesquisa. No entanto, começam a surgir propostas educacionais enraizadas nos movimentos sociais que dialogam com a educação intercultural, como a da Educação do Campo, discutida a seguir.

A Educação do Campo e a formação de educadores

Como apontado por Freitas (2011), a Educação do Campo é fruto da luta de movimentos sociais empreendida no Brasil a partir da primeira metade do século XX, período em que houve o início da industrialização, da urbanização e do consequente êxodo rural. Os agentes sociais envolvidos na Educação do Campo reivindicavam, além da reforma agrária, o direito a uma educação pública de qualidade no contexto rural brasileiro, que, ainda hoje, é caracterizado por contrastes, precariedade e desigualdades sociais e educacionais. De um lado, há um modelo de desenvolvimento do campo que privilegia os proprietários de grandes extensões de terra, a monocultura e o agronegócio voltado para a produção de

commodities (Caldart, 2009; Molina & Freitas, 2011) e, do outro, uma proposta contra-hegemônica de desenvolvimento que favorece os pequenos proprietários de terras, a agricultura familiar e, mais recentemente, a agroecologia. Neste modelo, a terra não é vista pelos sujeitos do campo apenas como um espaço de produção de alimentos, mas principalmente como um espaço privilegiado de vida comunitária e constituição identitária.

Desse modo, a realidade desses sujeitos demanda uma proposta de educação diferenciada da proposta das escolas que atendem às populações dos territórios urbanos. A proposta educacional de escolas do campo requer uma abordagem que privilegie metodologias específicas, voltadas à diversidade sociocultural e linguística dos estudantes do campo. No que tange à pedagogia do trabalho escolar, Molina e Freitas (2011) defendem que a escola do campo deva vincular os processos de ensino e aprendizagem à realidade social dos seus educandos. Essas vinculações, segundo as pesquisadoras, abrem possibilidades para a ressignificação do conhecimento científico, o que pode levar os educandos a ter maior autonomia e assumir uma postura mais crítica no processo de construção de conhecimento.

Além de contribuir com a construção de autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos. (Molina & Freitas, 2011, p. 27).

No que se refere ao funcionamento da escola do campo e ao perfil de professor que nela atua, conforme Antunes-Rocha (2009), exige-se uma organização do tempo e espaço escolar articulada com a dinâmica da vida no campo e um perfil acadêmico distinto de professor. Este deve ter uma formação acadêmica ampla e diferenciada, que o capacite para trabalhar de forma transdisciplinar, superando a lógica de formação multidisciplinar presente no modelo de formação docente nas universidades brasileiras. Além disso, é necessário que esse profissional esteja habilitado para atuar em diferentes níveis do ensino fundamental e do ensino médio e em diferentes formas de organização curricular. É muito comum, por exemplo, a existência de escolas do campo que trabalham em regime de alternânciaⁱⁱⁱ e com turmas multisseriadas, nas quais o professor trabalha conteúdos diversos com alunos de diferentes anos escolares e idades na mesma sala de aula. Ou seja, um docente sem uma formação acadêmica

diferenciada – por áreas de conhecimentos, que o possibilite atuar de forma crítica e inter/transdisciplinar nesse contexto –, pode não dar conta de lidar com essa realidade.

A proposta pedagógica das licenciaturas de Educação do Campo instituídas pelas políticas educacionais brasileiras – contrapondo-se à ideia iluminista e colonialista de educação que focaliza a transmissão do conhecimento acadêmico, definido como “conhecimento universal” – objetiva articular, de forma dialética, diferentes formas de produção de conhecimento. Essa articulação visa à transformação das realidades em que estão inseridos os estudantes, seja a realidade de suas comunidades de origem, seja a realidade monocultural e monoepistêmica das instituições em que participam ou que futuramente participarão como educadores.

Em oposição à lógica da monocultura do conhecimento científico, Santos (2014) propõe a epistemologia da ecologia dos saberes, a qual seria na realidade uma proposta contraepistemológica. O autor explica que

... a ecologia dos saberes é basicamente uma contraepistemologia. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não existem somente formas muito diversas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas

também muitos e distintos conceitos sobre o que é considerado conhecimento e os critérios que podem ser utilizados para validá-lo. A este respeito, o que é válido para a teoria é válido para a epistemologia também. No período de transição em que estamos entrando, em que ainda prevalecem as versões abissais da totalidade e da unidade do conhecimento, precisamos provavelmente de uma posição epistemológica geral residual ou negativa para avançarmos: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral. (Santos, 2014, p. 192).

Ele ainda esclarece que, do ponto de vista epistemológico, as sociedades capitalistas são caracterizadas por favorecer práticas nas quais o conhecimento científico prevalece e a falta dele pode ser considerada como um fator desqualificador. Para o autor, esse “não conhecimento” ou ignorância significa não aprender ou ter acesso às descobertas e definições científicas. Dessa forma, conhecimentos diferentes dos científicos são desvalorizados ou ignorados. Sabe-se, ainda, que a difusão do conhecimento científico não é uniforme socialmente, o que implica ainda no favorecimento de determinados grupos sociais e desqualificação de outros. Entretanto, vale apontar, isso não implica que se deva negar o conhecimento científico, mas, nas palavras de Santos (2014, p. 189), “usá-lo

em um contexto mais amplo de diálogo com outros tipos de conhecimentos”.

Segundo o pesquisador, como todos os tipos de conhecimentos são incompletos (não dão conta de superar todas as possíveis intervenções no mundo), diálogos e debates entre eles devem ser promovidos com o objetivo de superar certo “não conhecimento”. Conforme Santos (2014, p. 189),

Do ponto de vista da ecologia dos saberes, os limites externos implicam reconhecer intervenções alternativas somente consideradas possíveis por outros tipos de saberes. Uma das características específicas do conhecimento hegemônico é que elas somente reconhecem limites internos. O uso contra-hegemônico da ciência moderna constitui uma exploração paralela e simultânea dos seus limites internos e externos.

Para superar a incompletude dos conhecimentos, Santos (2014), assim como Walsh (2010), defende abordagens interculturais, pós-coloniais e emancipatórias na educação que permitiriam o reconhecimento da pluralidade de sistemas de conhecimento e uma possível articulação dialética entre eles. O autor aponta que essas abordagens seriam uma alternativa à ciência moderna e, em oposição à visão de Walsh (2010), segundo a qual a interculturalidade crítica ainda é um projeto, afirma que elas já estão presentes há certo tempo no mundo com

resultados férteis, especialmente no sul global, onde a relação entre o conhecimento hegemônico e o não hegemônico tende a ser menos igualitária.

Vale salientar que essa “epistemologia contraepistemológica” defendida por Santos (2014) está em consonância com a proposta de formação de professores sob a perspectiva teórica da Educação do Campo. Ambas questionam a hegemonia do conhecimento científico e privilegiam o diálogo intercultural na construção dos saberes em espaços educacionais. Conforme Sant’Anna e Marques (2015, p. 732),

Os projetos de formação de educadores do campo devem, portanto, oportunizar espaços formativos que extrapolem os muros das universidades, que levem o discente a interagir com a diversidade do campo, com os seus saberes e formas de construção e apropriação do conhecimento.

Políticas educacionais brasileiras para o desenvolvimento da Educação do Campo

Nesta seção, políticas e programas educacionais lançados pelo governo federal brasileiro são apresentados e discutidos, com o objetivo de contextualizar o curso de Licenciatura em Educação do Campo, cuja proposta pedagógica é o objeto de análise deste

estudo. Para isso, foram selecionadas algumas dessas ações governamentais para discussão, tendo em vista os objetivos deste estudo. Entretanto, é importante destacar que há outros marcos legais importantes na Educação do Campo e o caminho percorrido pelos movimentos sociais e sindicais do campo até chegar a essas conquistas tem sido árduo e longo.

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, surgiram propostas do governo federal, impulsionadas principalmente por movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais e universidades públicas de ensino superior, visando combater as grandes desigualdades sociais e educacionais no meio rural. Molina, Montenegro e Oliveira (2009, p. 175), baseando-se em dados do IBGE – PNAD de 2004-2007, apontam números relacionados a essas desigualdades:

A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, é mais de três vezes superior àquela da zona urbana, que se encontra em 7,6%. A escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos. Ocorrem significativas diferenças em relação à escolaridade média das populações rural e urbana entre as regiões brasileiras, ficando o território do campo em desvantagem em todas elas.

Entre as propostas voltadas para o combate às desigualdades sociais e educacionais no campo, destaca-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Conforme o Manual de Operações do Pronera (2016), o programa, criado em 1998, tornou-se uma política pública de Educação do Campo por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, com o objetivo de propor e apoiar projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de assentamento da reforma agrária. Além de possibilitar a oferta de cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), ensino técnico profissionalizante de nível médio, cursos superiores e de especialização, o Pronera desenvolve projetos para formar e capacitar educadores para atuar nesses espaços como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

Cabe salientar que o Decreto nº 7.352/2010 é considerado um dos marcos legais mais importantes da Educação do Campo no Brasil. Por meio desse decreto, é instituída a política de Educação do Campo no país. No documento, os artigos 1º e 2º definem os sujeitos do campo e as escolas do campo, conceitos fundantes na Educação do Campo.

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.

Conforme Molina e Freitas (2011), outro programa de educação conquistado por meio das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), instituído pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC). Estabelecido por meio do Edital de Convocação nº 9, de 29 de abril de 2009, o programa convocou as universidades públicas para ofertar cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em, no mínimo, duas das áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, a saber: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias. Como indicado no

programa, essas licenciaturas interdisciplinares tinham como objetivo formar educadores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas do campo.

Apesar de serem considerados um grande avanço nas políticas de formação de educadores do campo, esses cursos, viabilizados por meio deste edital, apresentavam limitações em relação ao atendimento da grande demanda de formação de professores para atuar no campo. Molina e Antunes-Rocha (2014) explicam que dentre as limitações estava o fato de esses cursos não terem a garantia de continuidade nas instituições de ensino superior, uma vez que o edital previa a abertura de turmas específicas por projeto. Ou seja, finalizando o projeto, extinguiu-se o curso. Entretanto, segundo as autoras, devido à pressão do Movimento da Educação do Campo, a correção da oferta única de curso foi feita por meio da publicação do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, convocando as universidades a tornar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo perenes nessas instituições.

Essa medida visou não só corrigir a oferta única, característica dos editais anteriores, mas principalmente dar institucionalidade e permanência a esta proposta de formação de educadores. Uma das principais conquistas do Movimento da Educação do Campo,

nesta perspectiva de permanência, foi a conquista de 600 vagas de concurso docente no âmbito da educação superior para a oferta destas Licenciaturas. (Molina & Antunes-Rocha, 2014, p. 240).

Em 2013, para assegurar as ações políticas de melhoria da Educação do Campo e, conseqüentemente, da formação de professores para atuar no contexto rural, foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. O documento estabelece em seu artigo 1º que o programa “consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010”.

Uma das licenciaturas em Educação do Campo instituídas no Brasil por meio dessas políticas públicas do governo federal é a da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, localizada no estado de Minas Gerais, cuja proposta pedagógica será discutida a seguir.

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – LEC-UFVJM e sua proposta pedagógica

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Educação

do Campo – LEC da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2014), essa graduação foi instituída em 2013 para atender a demanda do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, apontado anteriormente. Como discutido, esse edital faz parte das políticas públicas do governo federal, materializadas por meio de resoluções e programas nacionais, visando subsidiar técnica e financeiramente os estados, o Distrito Federal e os municípios brasileiros na instituição de uma política nacional de Educação do Campo.

A LEC está inserida na UFVJM, cuja fundação teve por objetivo atender a demanda por instituições de nível superior de uma vasta região que abrange o norte e nordeste do estado de Minas Gerais, uma vez que a maioria das instituições federais de ensino superior mineiras está localizada mais ao sul do estado. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFVJM (2012), a universidade foi criada com a transformação da Faculdade de Odontologia de Diamantina, fundada em 30 de setembro de 1953 por Juscelino Kubitschek de Oliveira, governador do estado naquele ano, em universidade federal, por meio da Lei nº 11.173 de 6 de setembro de 2005, publicada no Diário Oficial da União em 8 de setembro de 2005.

Estima-se que mais de dois terços da população do Vale do Jequitinhonha, região na qual a sede da universidade está localizada, vive no meio rural, segundo o *Portal Polo do Jequitinhonha* (2017). Essa região, situada ao nordeste de Minas Gerais, juntamente com a do Vale do Mucuri, é exemplo de disparidades regionais no estado, apresentando os mais baixos índices de renda domiciliar *per capita* média e IDH-M dentre as regiões mineiras (PDI – UFVJM, 2012, p. 23), o que pode ser considerado um fator que justifica a implantação da LEC na UFVJM.

O objetivo geral do curso é a formação crítica e contextualizada de professores, voltada à transformação política e social do meio rural e de suas escolas. Com duração de 4 anos, a LEC-UFVJM visa formar professores com habilitação em Ciências da Natureza ou Linguagens e Códigos para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de escolas do campo. Uma de suas características principais e a qual o diferencia dos demais é a sua matriz curricular inter/transdisciplinar, a qual apresenta componentes curriculares^{iv} em áreas distintas do conhecimento que se articulam de forma orgânica para discutir temas transversais relacionados à Educação do Campo. Estes perpassam os oito módulos do curso. Entre os temas

transversais, destacam-se os seguintes: territórios e comunidades do campo, sujeitos do campo, o educador no contexto do campo e a relação entre saberes. A função desses temas é articular os conhecimentos produzidos no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade para a elaboração semestral do Relatório de Tempo Comunidade^v, o qual é orientado pelos professores formadores do curso. Além da produção desse trabalho, outra característica da matriz curricular da LEC-UFVJM que se opõe à fragmentação do conhecimento e fortalece a dimensão interdisciplinar do curso é a presença de componentes curriculares que podem ser ministrados por dois ou mais professores de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, tão importante quanto a atuação em sala de aula, é a construção coletiva do planejamento das disciplinas, a organização das atividades didáticas de forma integrada, os processos avaliativos colegiados, a produção de material didático por áreas de conhecimento e por temas geradores, a revisão crítica de práticas educativas, enfim, um conjunto de ações indispensáveis para a construção de uma perspectiva formativa não fragmentada (PPP-LEC, 2014, p. 22).

Conforme o Projeto Político-Pedagógico da LEC (2014, p. 30-31), com o intuito de garantir aos educandos um processo formativo amplo, o curso se articula em três eixos:

1. O eixo de formação básica que objetiva oferecer uma perspectiva humanista e crítica. Nesse eixo, os componentes curriculares são da área de ciências humanas, sendo cursados pelos alunos das duas habilitações.
2. O eixo de formação específica que objetiva oferecer a formação em uma área de conhecimento específico relacionada à habilitação escolhida, ou seja, Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza.
3. O eixo das práticas integradoras que objetiva integrar os conteúdos trabalhados e contextualizá-los na realidade educacional e comunitária do campo por meio do Relatório do Tempo Comunidade, dos Estágios Supervisionados, das Práticas de Ensino e das AACC.

Nos três primeiros módulos, os alunos cursam componentes curriculares na área de Ciências Humanas e nos seguintes os componentes curriculares da área de formação específica escolhida: Ciências da Natureza ou Linguagens e Códigos. Os alunos egressos que optaram pela primeira são licenciados para atuar como professores de ciências nos anos finais do ensino fundamental e de Química, Física e Biologia no ensino médio e aqueles que optaram pela segunda são licenciados para atuar como professores de Português, Literatura e Inglês.

Para favorecer uma trajetória formativa voltada à criticidade e ao contexto no qual os alunos irão atuar como futuros professores, propõe-se o regime de

alternância de períodos educativos na universidade, chamados de Tempos Universidade, e nas regiões onde estão localizadas as comunidades de origem dos estudantes, chamados de Tempos Comunidade. Essas alternâncias de tempos e espaços, semelhantes às alternâncias das Escolas Famílias Agrícolas (EFA)^{vi}, podem ser vistas como uma alternativa metodológica que dialoga com a proposta de educação intercultural, defendida por Santos (2014) e Walsh (2010). Assim, as alternâncias podem ser consideradas como tempos e espaços concretos de “trocas epistemológicas”, nos quais os saberes científicos e os das comunidades de origem dos alunos são confrontados de forma dialética com o objetivo de construir novos saberes.

O Tempo Universidade ocorre em dois períodos de cinco semanas nos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho na sede da UFVJM em Diamantina. Nesses períodos, além do trabalho com conteúdos específicos em sala de aula, os alunos participam de pesquisas de campo, atividades culturais, seminários, encontros com representantes de movimentos sociais etc. O Tempo Comunidade, por sua vez, é realizado de fevereiro a maio e de agosto a novembro nas regiões de origem dos estudantes, chamadas de polos de alternância. Nesses momentos,

contextualizam-se os conteúdos trabalhados nos componentes curriculares de Tempo Universidade, executam-se trabalhos de campo de natureza etnográfica, visando desenvolver projetos de intervenção em comunidades campesinas, elabora-se o Relatório do Tempo Comunidade e realizam-se as atividades previstas nas Práticas de Ensino e nos Estágios Supervisionados, integrando assim a pesquisa, o ensino e a extensão.

A alternância dos tempos e espaços, por meio do diálogo com a realidade sociocultural do campo, coloca o conhecimento científico em uma nova perspectiva, enraizada nos saberes e nas práticas locais. Entretanto, vale ressaltar que o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade não são dois momentos distintos, mas sim complementares. Eles são planejados para que a construção dos conhecimentos necessários ao educador do campo ocorra tanto no contexto universitário quanto em suas comunidades. Sobre a proposta metodológica das Licenciaturas em Educação do Campo, centrada na alternância de tempos e espaços, Molina e Freitas (2011, p. 28) esclarecem que

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, a proposta curricular da licenciatura objetiva integrar a atuação dos

sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção de vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo.

Além da alternância de tempos e espaços, outra estratégia do curso para promover uma formação de educadores do campo contextualizada e baseada na proposta de valorização da identidade campesina é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade). Criado em 2010 com o lançamento do edital 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – Pibid Diversidade pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa tem como objetivo atender as licenciaturas interculturais indígenas e do campo, propiciando “... um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações no trabalho pedagógico” (Portal CAPES, 2013).

Em andamento desde novembro de 2011, o Pibid Diversidade da UFVJM^{vii} conta com uma equipe formada por professores formadores e alunos da LEC-UFVJM e professores de escolas do campo na região de abrangência da universidade. Seu objetivo central é “contribuir para a

formação inicial e continuada de educadores do campo, habilitando-os, a partir da leitura crítica da realidade do campo, a desenvolver uma prática pedagógica contextualizada e transformadora” (Sant’Anna & Marques, 2015, p. 732). Mediante o desenvolvimento de ações pedagógicas nas escolas e da mobilização das comunidades camponesas em torno de ações interventivas, o programa promove uma formação docente diferenciada e contextualizada, dialogando com a perspectiva de educação intercultural discutida neste trabalho.

Desse modo, a articulação entre universidade e comunidades do campo, propiciada tanto pela alternância de tempos e espaços formativos da LEC-UFVJM como pelo Pibid Diversidade, pode ser vista como uma proposta para o desenvolvimento de competências interculturais entre os professores do campo em formação e em serviço. Segundo Guilherme e Dietz (2015, p. 9),

... as competências interculturais não podem e não devem ser reduzidas a meras ‘receitas’ de comportamento adequado em certos contextos interculturais (Guilherme, 2013). Em segundo lugar, as competências identificadas como interculturais não podem e não devem ser substancializadas e delimitadas em contraste com as competências intraculturais; ao invés, essas disposições relacionais e

contextualmente articuladas devem ser concebidas como um tipo particular de *habitus* profissional a ser adquirido, treinado e desenvolvido por professores, assistentes sociais, e outros ‘mediadores interculturais’.

No que tange à educação intercultural, Guilherme e Dietz (2015) argumentam que as instituições de educação superior têm responsabilidade social em promover responsabilidade epistêmica e social por meio da sua cooperação em parceria com comunidades periféricas em atividades de pesquisa e em projetos de intervenção locais, nacionais ou internacionais. Citam como exemplo dessas ações projetos internacionais de cooperação intercultural nos quais participaram como o *Inter-University Framework Program for Equity and Social Cohesion Policies in Higher Education*, desenvolvido em 30 universidades, sendo 22 da América Latina, e o projeto *InterSaberes*, desenvolvido em parceria com a universidade intercultural de Veracruz no México, em regiões indígenas desse país. Nesses projetos, Guilherme e Dietz (2015, p. 13), além de desenvolverem pesquisas etnográficas em pequenas comunidades, promoveram treinamentos e *workshops* com o objetivo de encontrar “uma maneira adequada de lidar tanto pedagogicamente quando politicamente com diferentes fontes de

diversidade – não só étnica e cultural, mas também de gênero, orientação sexual e religiosa”.

Um dos princípios da educação intercultural sugeridos por Nanni (1988, p. 51-55 apud Fleuri, 2001, p. 54) que pode ser entrevisto no projeto pedagógico da LEC-UFVJM é o da igualdade de oportunidades. Este, vale lembrar, prevê a participação ativa de grupos populares na elaboração e seleção dos conteúdos escolares e estratégias educativas. No curso, o Conselho Consultivo, um dos seus órgãos gestores, é constituído por representantes de movimentos sociais, egressos do PROCAMPO e/ou LEC e discentes e docentes da UFVJM envolvidos com a Educação do Campo. Tem como função principal articular a proposta do curso com os movimentos sociais na discussão do projeto político-pedagógico e de políticas voltadas à Educação do Campo, o que faz com esses sujeitos tenham voz ativa na gestão pedagógica do curso.

Outra característica da LEC-UFVJM que fortalece o princípio da igualdade de oportunidades é a participação frequente de representantes de movimentos sociais do campo em palestras, conferências e encontros promovidos nos Tempos Universidade e Comunidade. Essa participação indica o diálogo entre a

proposta do curso de formação de professores e a perspectiva de educação intercultural discutida neste trabalho.

No que tange à adequação de material didático e à adoção de práticas educativas interculturais visando superar o monoculturalismo do conhecimento científico, destacam-se as seguintes ações promovidas pelo curso:

1. A realização de ações interventivas nas escolas e nas comunidades do campo via projetos de pesquisa, ensino e extensão.
2. A elaboração do relatório de Tempo Comunidade, ressignificando a forma de produção de conhecimento no contexto acadêmico.
3. A produção de *folders*, almanaques, programas de rádio, cartilhas e outros materiais didático-pedagógicos, valorizando aspectos da identidade e da cultura dos sujeitos do campo.
4. A realização de místicas^{viii} no processo formativo dos estudantes.
5. A realização de saraus durante o Tempo Universidade, com a apresentação de peças, números musicais, poesias, danças etc. sobre a temática da vida no campo.

Entre os desafios enfrentados pelo curso encontra-se o de formar os próprios professores formadores para atuar na educação dos professores do campo, uma vez que a maioria dos professores formadores, além de ter trajetórias de formação distintas das perspectivas teóricas discutidas neste trabalho, não tinha experiência docente em cursos de formação de educadores do campo

anteriormente. Assim, uma das estratégias adotadas pelo curso para lidar com esse desafio é o trabalho coletivo em sua gestão pedagógica, o qual inclui desde a discussão sistemática e atualização do seu projeto político-pedagógico até o planejamento, a organização e avaliação das atividades didático-pedagógicas do curso.

Considerações finais

Neste trabalho, foi apresentada e discutida a proposta pedagógica de um curso de formação de professores do campo de uma universidade federal brasileira, o qual tem como objetivo formar professores com habilitação em Ciências da Natureza ou Linguagens e Códigos para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de escolas do campo. Para nortear essa reflexão, foram utilizados estudos sobre a ecologia dos saberes de Santos (2014), interculturalidade e Educação do Campo.

Para contextualizar a implantação do curso em questão, a LEC-UFVJM, um panorama histórico do Movimento da Educação do Campo no Brasil foi apresentado, o qual originou políticas e programas do governo federal para o desenvolvimento da educação no contexto rural brasileiro. Entre esses programas, foram destacados neste trabalho 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 do Campo (Pronacampo).

Em seguida, o projeto pedagógico do curso foi descrito e analisado. Foram salientados nessa proposta o seu caráter inter/transdisciplinar, o regime de alternância e o Pibid Diversidade, os quais propiciam “trocas epistemológicas”, permitindo que os saberes científicos e os das comunidades de origem dos alunos se articulem de forma dialética, ressignificando as formas de produção de conhecimento no contexto acadêmico. Foram também apresentadas atividades pedagógicas do curso que fortalecem os princípios da educação intercultural defendidos por Nanni (1988, p. 51-55 apud Fleuri, 2001), tais como o princípio da igualdade de oportunidades e o da adequação de práticas pedagógicas e de material didático.

Por fim, são apontados desafios que permeiam a formação de professores do campo no Brasil, relacionados à discussão sobre educação intercultural, a saber: como assegurar que propostas de educação intercultural emergentes como as da LEC-UFVJM sobrevivam em um contexto de crescente exclusão social e instabilidade

política no mundo contemporâneo? Como trabalhar a questão da interculturalidade em um modelo de universidade que ainda privilegia a formalização, a padronização e a hierarquização do conhecimento? Como ressignificar o papel e as práticas didático-pedagógicas de professores formadores que atuam nessas instituições nas quais prevalece o conhecimento hegemônico da ciência moderna? Essas questões precisam ser discutidas e problematizadas à luz de epistemologias pluralistas, emancipadoras e contra-hegemônicas.

Referências

Antunes-Rocha, M. I. (2011). Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político pedagógico. In Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores* (pp. 39-55). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Caldart, R. S. (2009). Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percursos. *Trab. Educ. Saúde*, 7(1), 35-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.

Carvalho, A. F.; Gois, C. B., & Soares, M. J. (2011). A mística: um saber pedagógico desenvolvido no campo do estágio em assentamentos. *Anais do V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Recuperado de: <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%20-%20A%20M%20CDSTICA%20UM%20SABER%20PEDAG%20GICO%20DESENVOLVIDO%20NO%20CAMPO%20DO%2>

[0EST%20C1GIO%20EM%20ASSENTAMENTOS.pdf](#)

Cordeiro, G. N. K., Reis, N. S., & Hage, S. M. (2011). Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Em Aberto*, 24(85), 115-125.

Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Edital de Convocação n. 9, de 29 de abril de 2009 (2009, 29 de abril). Convoca as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf

Edital de Seleção SESU/SETEC/SECADI n. 2, de 31 de agosto de 2012 (2012, 31 de agosto). Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_%202002_31082012.pdf

Estermann, J. (2010). *Interculturalidad: Vivir la Diversidad*. La Paz: Instituto Superior Ecumênico Andino de Teologia.

Fleuri, R. M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação*,

Sociedade & Cultura, 45-62. Recuperado de: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>

Freitas, H. C. de A. (2011). Rumos da Educação do Campo. *Em Aberto*, 24(85), p. 35-49.

Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Difference in Diversity: Multiple perspectives on multi-, inter-, and trans-cultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21. DOI:<http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2015.1015539>

Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. (2016). Recuperado de: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf

Molina, M. C., Montenegro, J. L. A., & Oliveira, L. L. N. A. (2009). Das Desigualdades aos Direitos: a Exigência de Políticas Afirmativas para a Promoção da Equidade Educacional no Campo. *Raízes*, 29(1), 174-190.

Molina, M. C., & Freitas, H. C. de A. (2011). Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, 24(85), p. 17-31.

Molina, M. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2014). Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores: Reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 220-253. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>.

Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal dos Vales do

Jequitinhonha e Mucuri – PDI 2012-2016. (2012). Recuperado de: http://www.ufvjm.edu.br/universidade/institucional.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT

Portal CAPES. *Pibid Diversidade*. (2013, 6 de setembro). Recuperado de: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade>

Portal Polo Jequitinhonha. *UFMG*. (2017, 4 de abril). Recuperado de: <https://www2.ufmg.br/polojequitinhonha/O-Vale/Sobre-o-Vale>

Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013. (2013, 1 de fevereiro). Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf

Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (2014). Recuperado de: <http://site.ufvjm.edu.br/lec/projeto-pedagogico/>

Sant'Anna, P.A.; & Marques, L.O.C. (2015). Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. *Educação & Realidade*, 40(3), 651-961. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645795>

Santos, B. S. (2014). Ecologies of Knowledges. In _____, *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide* (pp.188-211). Boulder, Colo: Paradigm Publishers.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: Apresentação. (s/d). Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de->

[educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao](#)

UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de Nuestra Época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

_____. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración.

ⁱ Todas as citações de obras estrangeiras foram traduzidas para o português pelo autor deste trabalho.

ⁱⁱ Walsh (2009, p. 15) utiliza o termo “de-colonial”, suprimindo o “s” de “descolonial” para marcar uma distinção com o significado dessa palavra em espanhol. Segundo a autora, pretende-se com o “de-colonial” provocar um posicionamento contínuo de transgressão, intervenção e insurgência.

ⁱⁱⁱ Conforme Cordeiro et al. (2011, p. 116), a Pedagogia da Alternância é “uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar”.

^{iv} No projeto político pedagógico do curso em questão, utiliza-se com mais frequência o termo “componente curricular” ao invés de “disciplina”.

^v Na nova versão do Projeto Político Pedagógico de 2017, ainda a ser aprovada pelos órgãos superiores da UFVJM, o Relatório de Tempo Comunidade passou a ser chamado de Trabalho Interdisciplinar do Tempo Comunidade.

^{vi} As EFAs (Escolas Famílias Agrícolas) são escolas de ensino profissionalizante, financiadas por entidades públicas e privadas, voltadas para

jovens do meio rural. Nessas escolas, os alunos estudam em regime de alternância.

^{vii} Inicialmente, o Pibid Diversidade da UFVJM foi gerido por professores formadores que atuavam no Procampo, iniciado em 2010. Quando o Pibid Diversidade foi instituído na universidade em 2011, a LEC ainda não havia sido implantada.

^{viii} Conforme Carvalho, Gois e Soares (2011), as místicas fazem parte da história do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). São encenações, em formato de peças teatrais, que mostram momentos marcantes da luta dos sujeitos do campo em prol dos seus direitos. Na LEC-UFVJM, as místicas são geralmente apresentadas no início de práticas educativas como “um aquecimento” ou no final como uma reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Recebido em: 25/02/2017
Aprovado em: 27/06/2017
Publicado em: 31/07/2017

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

APA:
Marques, L. O. C. (2017). Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 447-471. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p447>

ABNT:
MARQUES, L. O. C. Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 447-471, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p447>

ORCID

Luiz Otávio Costa Marques
 <http://orcid.org/0000-0001-7139-3137>

Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri

Ronald de Figueiredo e Albuquerque¹, Eloisa Rodrigues Pássaro², Tatiane de Araújo Figueirêdo³

¹Universidade Regional do Cariri - URCA. Centro de Educação. Rua Cel. Antônio Luis, 1161. Pimenta - Crato-CE. Brasil. ronaldalbuquerque@yahoo.com.br. ²Universidade Regional do Cariri - URCA. ³Universidade Regional do Cariri - URCA.

RESUMO. Este é um trabalho coletivo por exigir de todos nós o esforço de refletir sobre a nossa prática. Nele relatamos e pensamos sobre as dificuldades na construção e ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Regional do Cariri (LEDOC/URCA). Pretendemos contribuir para a implantação de outros cursos de formação de professores como este, fundamentado na educação do campo contextualizada e em alternância como base na construção de uma nova sociabilidade, adotando a educação libertadora, como nos propõe Freire (2007) e o Movimento Sem Terra. A partir do diagnóstico inicial, feito pelos docentes e discentes do curso, a principal dificuldade enfrentada era a alternância, assim, entendemos a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas por não estarmos acostumados a olhar o contexto sociopolítico e, a partir dele, lidar com os desafios encontrados. A realização deste estudo de caso requereu a leitura dos documentos que regimentam o funcionamento do curso; os relatórios de reuniões, dos seminários e das práticas docentes; dialogamos com as descobertas de pesquisa em andamento conduzida pela coordenação da LEDOC/URCA. Apontamos que esta experiência é um ponto de partida enriquecedor na busca de institucionalização da LEDOC como curso regular.

Palavras-chave: Educação do Campo, Alternância, Educação Contextualizada, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas.

Peasant Education: mishaps in the construction of the undergraduate course in peasant education at the Regional University of Cariri

ABSTRACT. This is a collective work for requiring all of us the effort to reflect on our practice. In it, we report and think about the difficulties in the construction and during the course of graduation in peasant education of the Regional University of Cariri (LEDOC/URCA). We intend to contribute to the implementation of other teacher training courses such as this one, based on the contextualized peasant education and alternation as a basis for building a new sociability, adopting liberating education as proposed by Freire (2007) and the Landless Movement. From the initial diagnosis, made by the teachers and students of the course, the main difficulty faced was the alternation, so we understand the need to reflect about pedagogical practices because we are not used to look at the socio-political context and, from it dealing with the challenges we found. The accomplishment of this case study required the reading of the documents that regulate the operation of the course; Reports on meetings, seminars and teaching practices; We dialogued with the research findings underway led by the LEDOC/URCA coordination. We point out that this experience is an enriching starting point in the search for institutionalization of LEDOC as a regular course.

Keywords: Peasant Education, Alternation, Contextualized Education, Teacher Training, Pedagogical Practices.

Educación del Campo: percances en la construcción del curso de licenciatura en Educación del Campo en la Universidade Regional do Cariri

RESUMEN. Este es un trabajo colectivo por exigir de todos nosotros el esfuerzo de reflexionar sobre nuestra práctica. En él relatamos y pensamos sobre las dificultades en la construcción y a lo largo del curso de licenciatura en educación del campo de la Universidade Regional do Cariri (LEDOC/URCA). Pretendemos contribuir para la implantación de otros cursos de formación de profesores como este, fundamentado en la educación del campo contextualizada y en alternancia como base en la construcción de una nueva sociabilidad, adoptando la educación libertadora como nos propone Freire (2007) y el Movimiento Sin Tierra. A partir del diagnóstico inicial, hecho por los docentes y dicentes del curso, la principal dificultad enfrentada era la alternancia, así, entendemos la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas por no estarnos acostumbrados a mirar el contexto sociopolítico y, a partir de él, manejar los desafíos encontrados. La realización de este estudio de caso requiso la lectura de los documentos que rigen el funcionamiento del curso; los informes de reuniones, de los seminarios y de las prácticas docentes; dialogamos con las descubiertas de investigación en marcha guiada por la coordinación de la LEDOC/URCA. Señalamos que esta experiencia es un punto de partida enriquecedor en la búsqueda de institucionalización de la LEDOC como curso regular.

Palabras clave: Educación del Campo, Alternancia, Educación Contextualizada, Formación de Profesores, Prácticas Pedagógicas.

Introdução

O trabalho que segue é um estudo de caso, contendo análise conceitual da fase inicial do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), a partir da apresentação e reflexão sobre a nossa experiência de construção e execução do 1º Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri (URCA). Nossas análises e inferências têm como ponto de partida a leitura dos relatórios elaborados durante o processo de organização da proposta de construção da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/URCA), da leitura e compreensão do Plano Político-Pedagógico do curso em questão, complementadas pela leitura dos relatórios de Execução do Tempo Escola e Tempo Comunidade e das atas de reuniões em que foram reunidos professores e educandos para avaliar: o percurso do curso com seus Tempos Escola e Comunidade, metodologia utilizada em cada momento pedagógico, as interações professores/educandos/comunitários, e sua importância no processo de construção de uma consciência campesina. Esses documentos e as conversas registradas são uma fonte singular de informações para a nossa pesquisa. Os dados coletados foram

consubstanciados pela literatura correlata ao tema com destaque para Caldart (2004), Freire (2007), Fernandes (2008), Ianni (2009), Liguori (2003) e Kosik (2010).

Dividimos o texto em blocos de modo que se possa ter uma melhor compreensão da trajetória do curso, ao mesmo tempo trazendo as reflexões sobre o caminho percorrido até aqui, as dificuldades encontradas e a importância da Educação do Campo para a reversão do processo de esvaziamento das zonas rurais.

Educação Contra-Hegemônica: Possibilidades e Limites

Fazer educação no Brasil é, sem dúvida, complicado, isso porque a via de regra envolve compromissos, interesses e submissão a objetivos oriundos das classes dominantes. A história da Educação do Campo é expressão da negação do pensamento que a educação que deve ser ofertada é a que interessa aos segmentos dominantes, comprovando que é possível iniciar inovações na forma e no conteúdo da educação escolar, em qualquer nível de ensino. Mas é importante estar ciente de que as mesmas serão submetidas a vários tipos de dificuldades.

A Educação do Campo é um pleito, que tem sido levantado pelos Movimentos Sociais do campo, a partir da provocação feita pelo Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST) em diálogo com os demais movimentos sociais e sindicais com inserção no campo, como nos informa Caldart (2004), desde a década de 1990. Preocupados com a educação do homem do campo, principalmente com a educação dos assentados que passaram por um rico processo de luta e afirmação da sua condição de camponês, o MST propôs e realizou a “1ª Conferência Nacional de Educação para Reforma Agrária”, intitulada: Por uma Educação Básica do Campo. No texto preparatório para essa conferência (item II, letra a) é dito:

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando a uma humanidade mais plena e feliz (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2011 p. 23).

Essa reflexão nasceu da consciência da classe trabalhadora a respeito de uma constatação básica: o território rural está se transformando em espaço do agronegócio, que expulsa os agricultores do seu espaço de vida/trabalho para dar vasão à produção

mecanizada, com uso intenso de produtos químicos (pesticidas e insumos) nas lavouras, subcontratando os agricultores com baixa remuneração e precarização do trabalho. Somado a isso, temos ainda a exclusão dos sujeitos pelo processo de grilagemⁱ de terras dos pequenos produtores e das terras públicas. Os camponeses têm vivenciado a progressiva expulsão de seus Territórios.

Mas todas as situações, que envolvem o esvaziamento do campo, o deslocamento das populações, sua retirada dos lugares em que estavam assentados, relacionados, historicamente referenciados, provocaram a reação dos camponeses. Essa reação encorpou os debates já em andamento nos movimentos sociais, e contou com a colaboração de alguns partidos políticos e de intelectuais. Uma das estratégias de enfrentamento dessa realidade imposta pelo capital tem sido o investimento em uma “Educação do Campo”, que reivindica o fim da educação rural em prol de uma pedagogia que respeite a especificidade dos povos do campoⁱⁱ (Fernandes, 2008).

Podemos afirmar que o movimento que gerou a reflexão sobre Educação do Campo estabeleceu parâmetros de sociabilidade desejados, inclusivos, elaborados a partir da oposição ao projeto

de modernização imposto pelos interesses das elites econômicas e políticas.

Esses coletivos organizados conseguiram avançar no debate sobre a realidade do campo ideologicamente apontada como atrasada e arcaica. E ganhou dimensão quando se buscou estabelecer: afinal, em relação a que o campo é atrasado e arcaico? Seria em relação ao conceito de moderno como inovador? Como sinônimo de bem-estar, de melhoria de vida? Moderno como adoção de tecnologias que aumentam a produtividade e, conseqüentemente, o lucro dos investidores? Sendo o fim e o meio de ganhar mais, lucrar mais, então estariam certos os que viam esse lado como lado positivo, seu oposto era o campo em sua forma campesina. Para Ianni (2009), os camponeses incomodam por embarreirar o desenvolvimento do capitalismo:

Em essência, o seu caráter radical está no obstáculo que representa à expansão do capitalismo, na afirmação do valor de uso sobre o valor de troca, sobre a mercadoria, enquanto tal, sobre o trabalho alienado, na resistência da transformação da terra em monopólio, na afirmação de um modo de vida e trabalho que tem evidentemente uma conotação comunitária (Ianni, 2009, p. 139).

Mas a realidade se impõe, o dito como atrasado é também espaço de

conhecimento e de reconhecimento, de vivência e de convivência, diferente do moderno, que é o espaço da produção, dos ritmos estressantes, das relações pautadas na pressa, na relação com a máquina e não com o homem que produz junto. E nessa constatação atinge-se a compreensão do querer a produção não como fim, mas como meio de promoção da vida e, nessa perspectiva nasce o novo olhar, relativizando o moderno e o arcaico, o tradicional e o novo.

Essa discussão levou a novas posturas com relação à educação e, principalmente, à Educação do Campo. Esse novo olhar trouxe para a academia uma visão de que o novo, o moderno, nem sempre é o desejável, mas aquilo que satisfaz aos interesses dos segmentos trabalhadores, que permite uma nova sociabilidade que tenha como valor não o trabalho alienado, mas o trabalho enquanto práxis, produtor dos valores de uso e, a partir daí, produtor de uma nova humanidade. Para esclarecer melhor o significado dessa nova maneira de fazer educação, cabe discutir o conceito de práxis na forma como aparece em Kosik (2010). Para ele:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que,

portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (Kosik, 2010, p. 202).

Assim, o que está posto pela Educação do Campo é a construção desse novo sujeito que tem na sua história, nas suas lutas, na sua organização, o projeto de um novo homem, sujeito de suas próprias ações, capaz de construir uma nova sociedade em bases mais humanas.

Esse debate chegou em 2007 à Universidade Regional do Cariri (URCA). Há muito que os trabalhadores do campo envolvidos no movimento sindical, pleiteavam interagir mais intensamente com a universidade, pleiteavam integrar com mais força os espaços de debate, de reflexão, de fazer ciência, de construir compreensões mais qualificadas sobre o mundo do trabalho do campo e da cidade, o mundo da política e, finalmente, o mundo do humano. Pretendiam se qualificar para os embates, sabendo que poderiam, naquele momento, fazê-lo de forma mais intensa. Germinava a concretização da ocupação dos espaços universitários da URCA pelos sujeitos do campo, como agentes do fazer e compartilhar ciência.

A proposta de implantação da LEDOC nessa universidade foi elaborada a partir de múltiplos sujeitos. A equipe que conduziu esse processo aponta como fundamental a importância da contribuição da Escola Família Agrícola Dom Fragoso, como norteadora basilar da construção proposta. No sentido de dar clareza de como poderia funcionar a articulação prática e orgânica dos eixos: Educação Contextualizada, Estudos por área do conhecimento em um Regime de Alternância. Além destes, embeleceu-se um regime de parceria e colaboração entre vários cursos e setores da URCA, contando ainda com a contribuição de vários educadores da Universidade Federal do Ceará que, com suas leituras e pesquisas, nos ajudaram a amadurecer as ideias, bem como, foi muito importante a contribuição dos movimentos sociais para modelar nossa proposta.

Construção da Proposta

No ano de 2007, em diálogo com a professora Celi Nelza Zulke Taffarel (professora titular da Universidade Federal da Bahia), a URCA tomou conhecimento das experiências piloto de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), que estavam sendo realizados em parceria com o Ministério de Educação (MEC) na Universidade Federal da Bahia,

na Universidade de Brasília, na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade Federal de Sergipe. Acreditamos que se abria “mais uma porta” para a discussão sobre a educação como instrumento de compreensão da realidade em suas contradições e nos seus processos de exploração e exclusão próprios ao modo de produção capitalista.

Motivados pela intenção de fundar o 1º curso de nível superior de Educação do Campo no Cariri Cearense, criou-se a condição necessária para afinar o diálogo entre a URCA e os sujeitos do campo na discussão/construção da proposta. Animados com essa possibilidade estabeleceu-se um grupo que tomou para si a tarefa de capitanear um coletivo de professores e técnicos da Universidade Regional do Cariri para elaborar uma proposta inicial do que viria a ser futuramente a LEDOC/URCA. Sob a coordenação dos professores Ronald de Figueiredo e Albuquerque, Fabio Rodrigues, João Luis do Nascimento Mota, Jorge Pimentel e Francisca Carminha de Lima Macêdo, iniciaram-se os trabalhos para elaborar o Plano Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da URCA.

Considerando, inicialmente, que a Licenciatura em Educação do Campo beneficiaria os educadores e escolas da

região, esse coletivo deu início as suas atividades a partir da investida para coletar os dados da pesquisa diagnóstica que tinha como foco perceber qual é a demanda no âmbito do ensino fundamental e do ensino médio das comunidades rurais a serem beneficiadas pelo projeto, bem como perfil e características sociais, culturais e econômicas de suas populações da Região do Cariri Cearense, onde nossa Instituição de Ensino Superior (IES) está situada. Logo depois intensificaram-se as articulações para identificar quais eram os Comitês/Fóruns de Educação do Campo, com quem poderiam realizar diálogos para construir a proposta. Foi identificado que, até aquele momento, o estado do Ceará ainda não tinha organizado as estruturas de comitê e/ou fórum de Educação do Campo. E a partir daí fortaleceram-se as articulações junto aos sindicatos dos trabalhadores rurais do estado com a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará (FETRAECE).

Os elementos necessários para a construção da LEDOC eram novos, ou pouco conhecidos pelos membros da equipe que estava responsável pela elaboração do Plano Político-Pedagógico do curso. Para superar essa realidade, a Universidade financiou uma atividade de campo de visita à Escola Família Agrícola

Dom Fragoso, no município de Independência. Naquele momento era a única instituição, no interior do Ceará, que realizava as práticas necessárias e associadas aos interesses da Educação do Campo.

As ideias pouco a pouco se consolidavam e, na medida em que o projeto foi ganhando forma, realizamos vários seminários envolvendo professores da URCA e também trazendo a colaboração de colegas da Universidade Federal do Ceará (UFC) para contribuir no debate conosco, entre eles destacamos os professores: João Batista de Albuquerque Figueiredo, na época recém-chegado Pós-doutorado em Educação, com trabalho acerca da Interculturalidade, Descolonialidade e Perspectiva Eco-relacional; Babi Fonteles, então Coordenador do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior/UFC; Sônia Pereira Barreto, na época com pesquisas na área de espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais; Raquel Carine Martins Beserra, pesquisadora em educação popular e processos de cooperação no campo – e militantes sindicais dos sindicatos dos trabalhadores rurais de Crato, Jardim, Potengi, Brejo Santo; delegados da FETRAECE e Associação Cristã de Base - ACB.

Ainda em 2007, seguindo em 2008, foram realizados seminários, reuniões de estudo, e encontros de debates na URCA, que pretendiam entender, coletivamente, as possibilidades de organização curricular por área de conhecimento, dentro da proposta da Pedagogia da Alternância em articulação com a formação para a docência multidisciplinar. Os envolvidos estavam cientes de que esses elementos careciam de entendimento amadurecido para que se objetivasse uma prática educativa em diálogo com a realidade dos povos do campo, sobretudo em dialética com a realidade campesina, que é, por aproximação, nosso contexto mais latente. A URCA está situada em uma região cuja vida da zona rural é expressiva e, até então, ainda não havia uma Licenciatura que atendesse a essa demanda de formação.

Dentro dessa nova fase da jornada foram estabelecidos termos de compromisso com professores da URCA, das várias áreas do conhecimento, para formar o corpo docente multidisciplinar da LEDOC. Era da ciência de todos que os docentes seriam a maior contrapartida da Universidade. A ação docente junto ao curso não seria remunerada, já que as aulas se realizariam principalmente no período de recesso dos cursos regulares, haveria então, por parte dos professores, uma ação

militante junto a esse projeto, que teria turma única.

Depois do amadurecimento e melhoramento teórico-crítico da proposta do Curso, vivenciado nos Seminários, submetemos a mesma ao crivo dos militantes e trabalhadores organizados da região do Cariri cearense, em reunião realizada na Delegacia Regional da FETRAECE no Crato. Num segundo momento, realizamos esse mesmo processo, na sede da FETRAECE em Fortaleza, com a presença de dirigentes sindicais de todo o estado – que, preocupados com a Educação do Campo, trouxeram suas experiências e contribuíram com a melhor compreensão do que deveria ser a dinâmica e a pedagogia desse curso que, diferente das licenciaturas regulares, estaria pautado em práticas pedagógicas apoiadas em concepções de educação que têm por base a educação para a libertação de Paulo Freire: “a realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação, a educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora” (Freire, 1979, p. 72).

Dentro desse processo, já em curso, foi lançado o Edital MEC/SECADI nº 2, de 23 de abril de 2008, que convocava Instituições Públicas de Educação Superior públicas para apresentarem projetos de

Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais. Esse edital delineava uma proposta bastante específica para Cursos de Licenciatura em Educação, apontava e trazia o foco para um processo ensino-aprendizagem mediado pela realidade vivida por todos aqueles que participassem do processo formativo.

Uma vez que o projeto foi aprovado pelo Conselho Universitário CONSUNI da URCA, o PPP construído para a LEDOC foi encaminhado para o MEC, conforme o que estabelecia o EDITAL MEC/SECADI nº 2, de 23 de abril de 2008. A proposta foi aprovada e, em novembro de 2009, foi firmado o convênio financeiro entre a URCA e o MEC. Entre muitas dificuldades financeiras e burocráticas, em 2010.1 foi elaborado e realizado o vestibular específico, em que, no ato da inscrição, o candidato escolhia que habilitação desejava cursar: Ciências da Natureza e Matemática ou Linguagens e Códigos.

Dos desafios de colocar a prática educativa pretendida em curso

No projeto, uma inovação de fundamental importância: a pedagogia da Alternância. Com a alternância se vive a prática, a vida acontecendo, requerendo mudanças, inovações, compreensões. É

interessante afirmar que, na vida produtiva na comunidade, na maioria das vezes, passa despercebido o significado da produção familiar, da inserção desta produção no contexto maior do capitalismo, dos conhecimentos elaborados, construídos ao longo das gerações no trato com a terra e com as pessoas no trato com a terra.

Os jovens, ao retornarem, ao integrarem o campo à sua experiência de aprendiz, e não apenas de aprendiz, mas também de mestre, desvendam as realidades, as diversas esferas da realidade em que dominam e são dominados, em que cooperam e são cooperadosⁱⁱⁱ, são vistos e ouvidos de maneira diferente: ele é aquele que lá fora aprende e ensina o modo de ser do agricultor familiar e, aqui dentro, aprende e ensina a ser produtor familiar e camponês.

Essa era a educação que queríamos experimentar. De início percebemos que encontraríamos dificuldades, mesmo tendo sido implantada respaldada nas pressões exercidas pelo MST e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), mesmo sabendo que os povos do campo estariam mobilizados em sua defesa, sabíamos que encontraríamos dificuldades.

O curso inicia pretendendo vivenciar, no processo formativo, uma experiência de educação com forte vínculo com a contextualização dos saberes que é defesa do contexto local como partida para uma maior compreensão do mundo: “o regional emerge do local, tal qual o nacional surge do regional ... como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio”. (Freire, 2015 p. 87-88). Envolveria educandos e educadores no desvelamento da realidade e na transformação da mesma, de acordo com os interesses que, no processo, se consolidariam. Nesse sentido, a Educação contextualizada estaria apoiada em Freire (2007), quando nos diz que educar é ler o contexto e não apenas o texto. A LEDOC também envolveria o regime de alternância, no qual o processo de formação alterna os tempos e espaços formativos entre estar aqui, na escola, e estar lá, no espaço de moradia/trabalho (Antunes-Rocha, 2012).

Fica claro, nas atas que registram as reuniões precedentes à construção do Plano Político-Pedagógico, que os envolvidos no processo se animavam com essa possibilidade, mas desconfiavam também. Eles refletiam sobre “como, “de repente”, o governo federal estaria financiando uma proposta educacional que submeteria as

condições de produção e as relações de trabalho, no campo e na cidade, a uma crítica mais radical?” (Urca, 2017). O texto analítico, apresentado na quinta reunião, expressa que sabiam que,

desde a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998, havia uma forte pressão dos movimentos sociais por políticas públicas que contemplassem a educação para os povos do campo (MST, 2002).

Mas perceber esse passo os deixava intrigados.

Na leitura da URCA, sendo iniciada a crítica às estruturas vigentes, ela necessariamente aprofundaria e radicalizaria as contradições, o que aumentaria a pressão para que as estruturas de poder se modificassem, ou fossem superadas em sua forma atual. E todos os envolvidos no processo de construção da proposta se motivavam com essa possibilidade.

O Estado, mesmo quando assumido por progressistas, é um espaço de poder, espaço de contradições e disputas, o que faz com que o governo se estabeleça nas suas entranhas contraditórias e antagônicas, também assumindo sua forma contraditória e antagônica. Liguori (2003, p. 180), comentando Gramsci, diz sobre o Estado:

Cabe sublinhar que estamos longe de uma teoria funcional-estruturalista: tanto o Estado como a sociedade civil estão atravessados pela luta de classes. Os processos nunca são unívocos; a dialética é real, aberta, não predeterminada. O Estado é um instrumento (de uma classe), e, ao mesmo tempo, lugar de luta (pela hegemonia) e processo (de unificação das classes dirigentes) (Liguori, 2003, p. 180).

Ainda que receosos, acreditavam que, se a proposta de criação da LEDOC estava posta no formato requerido pelos movimentos do campo, ela seria implantada. A partir da criação dos cursos nas IES (mesmo que inicialmente com previsão de turma única), as Universidades engajadas no projeto e os trabalhadores organizados manteriam a pressão necessária para garantir a implantação e execução do curso. E dessa forma poderíamos garantir a manutenção da LEDOC, com as características postas pelo edital, como pré-requisitos para sua criação: realização do processo seletivo específico para os sujeitos do campo, organização do calendário acadêmico do curso pelo Regime de Alternância, organização do currículo por área do conhecimento, estruturando os conteúdos a partir da contextualização.

Um curso com proposta diferenciada para educandos específicos

Durante a investida para construir a proposta de uma licenciatura plena em Educação do Campo, havia a primeira contradição a ser superada: o progressivo fechamento das escolas em área rural da região do Cariri cearense. Durante o diagnóstico percebeu-se que a demanda de educadores que careciam de formação nessa região do contradizia as hipóteses iniciais de demanda. A previsão inicial era que, para que o curso observasse os princípios pelos quais havia sido criado era necessário que seu corpo discente fosse ligado à terra, filhos de agricultores e também agricultores, senão que vissem na terra a sustentação primeira e primordial de todos eles, professores efetivos, sem formação em nível superior, que vivessem na zona rural e atuassem em escolas do campo.

As pesquisas diagnósticas comprovaram que mais de três quartos dos professores que trabalhavam em escolas da zona rural residiam na sede do município ou nos distritos; os que atuavam nas escolas do campo eram massivamente temporários sem vínculo empregatício estável; do total de professores (efetivos e temporários) em exercício nas escolas rurais, uma terça parte tinha feito cursos sequenciais, que, embora não fossem cursos de graduação, eram cursos de nível superior que atendiam às exigências de

formação prevista; parte massiva dos professores sem formação atuava nas creches, na educação infantil e no fundamental I, até porque haviam poucas escolas com fundamental II na zona rural e estas situavam-se nos distritos; mais raras eram as escolas de nível médio no campo, as exceções não tinham autonomia, pois eram anexos das escolas da cidade e funcionavam com muita precariedade.

A percepção a partir da pesquisa era que, possivelmente, com a realização do vestibular, parte significativa dos inscritos seria oriunda dos centros urbanos, sua vinculação com o campo provavelmente seria esporádica, superficial e inorgânica, com possibilidade de serem sujeitos que não percebiam a importância do campo, o vendo como espaço do atraso, do arcaico.

Como reverter o quadro educacional nos territórios rurais do Cariri, era uma questão urgente e fundamental. Mas antes era necessário construir um processo seletivo afirmativo, que tivesse como meta promover igualdade de oportunidades aos povos do campo subalternizados nos processos educacionais, evidenciando quais sujeitos o curso atenderia. (SECADI-MEC, 2007). Inicialmente pensava-se que as vagas deviam ser exclusivamente dos professores em exercício nas escolas públicas do campo, de preferência efetivos, e outros profissionais com atividades de

educação (professores, gestores, monitores, instrutores e coordenadores pedagógicos), ou educadores de projetos sociais vinculados à Educação do Campo, que, prioritariamente, não possuísem curso de Nível Superior completo.

Depois dos momentos de estudos sobre o perfil pretendido para o educando e a realidade local, abriram-se as inscrições para vestibular específico, através do Edital nº 002/2010 – CEV/URCA, aprovado *ad referendum* pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 10/03/2010, ampliando as orientações do MEC sobre os profissionais que poderiam concorrer. Definiram-se vagas para: professores efetivos ou temporários sem graduação, ou com graduação interessados em segunda licenciatura, agricultores sindicalizados, profissionais ligados a Organizações Não Governamentais (ONGs) e técnicos dos governos estadual e municipal, com projetos educativos focados no campo.

Dentro desse processo seletivo se inscreveram 324 candidatos, 111 foram desclassificados por não apresentar, ou apresentar de forma irregular a documentação que comprovava o perfil. Destes, 60 foram selecionados e 103 ficaram na listagem de classificáveis e 50 não atingiram o perfil mínimo da nota de corte. Em 2010.2 iniciaram-se as aulas

para os 60 estudantes selecionados, entre eles tínhamos educandos residentes em todas as regiões do Ceará, nem todos eram professores do sistema regular de ensino, o que extrapolou completamente a ideia de que estaríamos formando professores da região do Cariri. Isto anunciou desafios para pensar as estratégias de logística para que todos estivessem presentes no Tempo Escola e para a elaboração de propostas de atividades de Tempo Comunidade.

Ao iniciar as aulas do 1º tempo Escola da LEDOC, em 2010.2, realizamos uma sequência de Rodas de Conversas, palestra e Mesas-redondas, para discutir, coletivamente, sobre a construção de um curso dessa natureza na URCA. Apontávamos sua necessidade em contraponto ao processo de expansão do agronegócio, que restringe inclusive a base alimentar da população, que até apossa-se de terras públicas, que alimenta a indústria com mão de obra barata e desorganizada, que despreza o saber e a cultura dos camponeses, que amplia as áreas de submissão do trabalho aos interesses do capital. Foram várias discussões envolvendo os recém-chegados professores em formação, os docentes comprometidos com o curso, militantes e sindicalistas do campo, todos preocupados com a Educação do Campo.

A Alternância na prática traz desafios não previstos

Começamos o curso com sessenta educandos, trinta e nove concluíram todas as disciplinas e estão construindo monografia. O que houve? Várias coisas. Primeiro, a intensidade do período de Tempo Escola, os conteúdos eram extensivos e intensivos, porque o Tempo Comunidade acabava por exigir que, durante o Tempo Escola, fosse abordada uma gama de saberes necessários para subsidiariam com solidez as atividades que seriam realizadas na comunidade. No PPP (2008, p. 55) diz: “os professores em formação vivenciam um processo de imersão da universidade durante o Tempo Escola”, na prática traz um desafio sobre como conduzir um processo educativo que concentra as aulas em blocos de 30 a 40 dias por semestre.

Cada disciplina só tem 50% da carga didática dedicada para os estudos teóricos, a outra metade está prevista para a dinâmica da alternância, em que os saberes são aprendidos por outras perspectivas. E nem sempre os professores estavam preparados para essa metodologia que não permitia um tempo de leitura e a maturação de conceitos em curto tempo. Sem contar o desafio físico que é conduzir tantas horas/aula mantendo um bom nível de

concentração dos educandos nos estudos por tantas horas consecutivas.

Os conteúdos da disciplina deveriam ser distribuídos entre os dois tempos. E elaborar isso era novo, além de haver pouco aporte teórico de subsídio que orientasse os professores metodologicamente a respeito. Além disso, era necessário, pelo formato e filosofia do curso, que se sistematizassem os conteúdos oriundos das comunidades. Para isso era necessário que se fizesse previamente uma pesquisa, que, nas comunidades e com os educandos, resultasse no apanhado dos conteúdos e saberes do campo e na preparação da intervenção, a partir desses conteúdos somados e destrinchados pela ciência, organizados pelos docentes e discentes, se retornassem junto à comunidade e com ela fosse inovada a ação produtiva e comunitária a partir dos saberes que dialogavam com os aportes teóricos estudados.

O tempo escola sem um corpo docente efetivo da LEDOC

Antes de encaminhar o projeto para o MEC, foram procurados vários professores da URCA das várias áreas de conhecimento previstas no currículo do curso, sobretudo os que tinham dedicação exclusiva nessa IES, sendo apresentadas as disciplinas que ofertaríamos na LEDOC e

foi estabelecido termo de compromisso de colaboração. Estava claro que, para que submetêssemos a proposta, os docentes seriam uma contrapartida da Universidade proponente.

A situação foi apresentada aos educadores envolvidos: as aulas da LEDOC seriam ministradas nas férias letivas dos cursos regulares e não haveria remuneração extra pelo trabalho docente que seria realizado, sem ainda ter a noção clara da demanda do Tempo comunidade. Considerando que seria turma única, os professores assumiram o compromisso com o projeto militante, com oferta de uma disciplina cada. Isso foi possível até o 3º semestre letivo, embora com muitos limites no acompanhamento das atividades de Tempo Comunidade.

Entretanto, esses professores não tiveram como se dedicar intensamente ao curso, não foi possível incluir as disciplinas da LEDOC em suas cargas horárias semestrais, por causa da sobrecarga em seus cursos de origem. O tempo que dispunham para a LEDOC era pequeno, no máximo dedicavam-se ao Tempo Escola, mas o Tempo Comunidade, que careciam de uma presença maior acompanhando as atividades dos educandos na sua relação com as escolas e as comunidades, eram incompatíveis. Em decorrência dos problemas apontados,

esvaziava a proposta de educação em alternância. E isso se complicou a partir do 3º semestre. Por conta das sucessivas greves, o período letivo de nossa IES passou a coincidir com as aulas da educação básica. O que fazer?

A solução para a continuidade do curso foi a contratação de professores temporários. Mas começa com um problema: a maior parte deles não tinha experiência em Educação do Campo. Desconheciam essa prática pedagógica e suas particularidades, mesmo quando conheciam a proposta Freiriana. O Freire que conheciam era o lido em sala de aula, a partir de conteúdos teóricos e não teórico-práticos, ou prático-teóricos, sem contato com a realidade, a não ser a vivência de professores que repetem há anos as mesmas discussões, utilizando as mesmas práticas e os mesmos conteúdos esvaziados das reflexões dos próprios autores.

No entanto, foram colocados diante da possibilidade que se abria, no interior da discussão que era realizada entre a coordenação deste curso e professores oriundos de outras universidades. A maior parte destes participou dos seminários de formação que foram implementados para suprir as carências teórico-práticas. O interessante é que nos contatos com as comunidades de origem dos professores-discentes começaram a desenvolver a

percepção do Tempo Comunidade e de sua associação à contextualização, se deram conta da interação entre os saberes, que são expressivos, pois decorrentes da própria comunidade na sua inter-relação com os comunitários, entre eles e com eles e a natureza.

Havia dificuldades para viajar para as atividades de Tempo Comunidade, pois quase todos tinham outros vínculos com instituições de ensino da educação básica. Mas, com todos os limites começaram a existir os encontros de Tempo Comunidade, ainda que aquém do desejado. Semestre a semestre foram sendo desenvolvidas atividades que geravam tempo de convivência nas comunidades rurais, momentos de acompanhamento das ações dos educandos-docentes nas escolas, diálogos diversos com organizações sociais da comunidade rural onde viviam, intervenções em situações problema que atingiam coletivamente a comunidade, rodas de conversa sobre temas que dialogavam saberes acadêmicos com os saberes da terra, etc.

Algumas dessas atividades propostas como tempo comunidade foram deslocadas da proposta inicial, algumas se cauterizavam como experimentação ou observação, mas a grande maioria das ações teve caráter de pesquisa ação prevista pelo PPP. Nem sempre com o

suporte e acompanhamento necessário, as atividades de Tempo Comunidade começaram a trazer um novo fôlego ao curso. E no início de cada semestre vivenciávamos a realização dos Seminários Integradores, quando cada estudante apresentava as atividades realizadas em sua comunidade e essa socialização fomentava uma cartilha de saberes e fazeres muito rica.

Outras dificuldades

A principal dificuldade seria o governo superar as legalidades estabelecidas pelos governos passados. Sabíamos que era possível que a própria estrutura dos ministérios (nesse caso Educação e Desenvolvimento Rural) criasse dificuldades para efetivação do curso. Elemento que não tardou a se manifestar. Segundo o Edital MEC/SECADI nº 2, de 23 de abril de 2008, as propostas selecionadas teriam financiamento de R\$ 960.000,00 (novecentos e sessenta mil reais, recurso que era previsto para custear gastos que adivinham da alternância dos tempos e espaços formativos e que davam suporte para que os estudantes e professores se deslocassem da Comunidade a Universidade e vice e versa. Estes seriam distribuídos ao longo de 4 anos em 4 parcelas de R\$ 240.000,00 (duzentos e

quarenta mil reais). O primeiro desafio se estabeleceu a partir do processo burocrático e operacional necessário para firmar o convênio. O repasse foi feito em 2010 com atraso, o que dificultou muito todo o processo de construção e realização do vestibular especial e início das aulas. Mas o pior estava por vir. A segunda parcela do recurso não pôde ser depositada, só em setembro de 2013 a IES recebeu a segunda parcela depois de um longo processo burocrático para firmar um segundo convênio. Essa sazonalidade foi justificada pela equipe técnica da SECADI, pela necessidade de tramitar e aprovar a Resolução Nº 20, DE 22 de junho de 2012, que estabelece regras para a assistência financeira às Instituições de Educação Superior para os projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Contudo, nada justifica que de 2013 a 2017 a 3ª parcela ainda não tenha sido depositada, mesmo a universidade já tendo cumprido todo o ritual burocrático de construção e aprovação do Plano de Trabalho Anual (PTA).

A Educação do Campo num sistema educacional urbanizante

Podemos perceber que, em paralelo à crise da agricultura camponesa e à

consolidação do movimento que vem fortalecendo o agronegócio no Brasil, abriu-se uma possibilidade improvável de estruturação da política educacional para o campo, que se deu pela pressão dos movimentos populares. Os avanços foram conquistados pela luta e ocorreram dentro de um espaço de tensões e contradições constantes.

A fragilização da educação, como um todo, é um dos indicativos das contradições citadas, que vão impactar ainda mais nas escolas do campo, que sempre tiveram situação mais precária. Na medida em que, nos últimos 15 anos, houve avanços na legislação e programas que favorecem a Educação do Campo, como podemos perceber através do que nos diz SECADI/MEC em “*Educação do Campo: Marcos Normativos*” (2012), no mesmo período foram fechadas cerca de 37.000 (trinta e sete mil) escolas básicas no campo, como aponta o Censo 2014 do INEP. Dados da Secretaria de Educação do Município do Crato indicam o fechamento de 15 escolas entre 2002 e 2006. Se tomarmos dados mais antigos, de 1997, e confrontarmos com os de 2016, veremos que foram fechadas 41 escolas. (SEDUCRATO, 2016).

O fenômeno do fechamento em massa das escolas em território rural não pode ser analisado somente pelo viés

educacional. Faz-se necessário observar que há um projeto de país em curso, que está propondo que o “desenvolvimento” do campo se dará através do agronegócio (Molina & Sá, 2012). E para que “o projeto” se concretize, o campo, obrigatoriamente, deixa de ser o lugar de vida das populações camponesas, para consolidar o que está posto pelo mercado e pelo lucro em benefício do agronegócio. A tão propalada governança é o estabelecimento de acordos convenientes que possibilitam a implantação de políticas comprometidas com os interesses dos trabalhadores.

Assim, dar acesso à educação para os camponeses passou a ser uma caminhoneta, ou um ônibus que desloca os estudantes para as escolas da cidade. Essa tem sido uma prática generalizada, as escolas são fechadas, os educandos deslocados^{iv}, como diz Jesus (2011). O argumento é o da racionalidade de recursos, não há necessidade de manter e criar escolas no campo, porque sua população está migrando para as cidades.

Mas, a grande questão era reverter esse processo, o espaço rural poderia voltar a pertencer aos pequenos e médios agricultores familiares. Morin (2013), em seu livro “A via para o futuro da humanidade”, se refere à agricultura familiar como a única capaz de salvar o

planeta por produzir em boas condições ambientais. Assim, também acreditávamos que a agricultura familiar era possível, era inclusive a condição essencial para que o campo produzisse os alimentos necessários aos trabalhadores. Era necessária como instrumento de combate à agricultura moderna, capitalista, que em sua sede de lucro esvazia o campo e mata a cultura camponesa, uma das bases de sustentação da sociabilidade brasileira.

A Educação do Campo com seu formato, que não é apenas educacional, mas é também político, fundamenta-se no político com sua opção clara pela agricultura familiar camponesa. É um curso para formar militantes, pessoas compromissadas, organizadas e capazes de desenvolver lutas a partir da percepção das possibilidades que a agricultura camponesa tem, inclusive em liderar com sua visão de mundo, mudanças para além do capitalismo.

Dificuldades com as Secretarias de Educação dos Municípios

O Tempo Escola exigia dos professores em formação estarem afastados de seu cotidiano de 30 a 40 dias. Em relatos dos estudantes percebemos que afastar-se da família, principalmente para as mulheres, era conquista difícil, mas possível. Foram muitos os casos de

dificuldades com os cônjuges, sobretudo quando havia filhos. Mas o afastamento do trabalho se mostrou o obstáculo intransponível para quase metade da turma. Unanimemente os que trabalhavam sofriam pressão por se afastarem por um período “tão longo”. E várias foram as demissões.

Soma-se a isso a necessidade de dedicar tempo de estudo para realizar as atividades propostas ao retornar para casa. As pesquisas preparatórias, as intervenções após ela e a preparação da sistematização, que seria a base para a partilha de saberes e fazeres no Seminário Integrador, exigiam tempo. E tudo isso era feito simultaneamente com a sua vida cotidiana. Nenhum dos estudantes teve direito à redução de carga horária de seu trabalho para se capacitar e poucos tiveram, de fato, o apoio da família nessa jornada. Um dos estudantes escreveu, em sua carta de pedido de trancamento de matrícula, no quarto semestre:

Não tenho como continuar. Se eu vier próximo módulo vou perder meu emprego. Estou em estágio probatório e a diretora disse claramente que se eu faltar mais um mês (mesmo que eu coloque um substituto, o que não tenho como fazer porque ganho muito pouco) ela vai me avaliar negativamente e vou perder minha vaga no concurso. Sem contar que tive muitas dificuldades nas últimas atividades de Tempo Comunidade. Como eu já estava em

débito com a escola por ficar aqui na URCA 1 mês, semestre passado, tive que fazer um projeto no contra turno para pagar as horas aulas que eu devia. E não tinha como dar de conta de tanta coisa...

Motivos semelhantes foram apresentados por muitos e a situação era ainda mais opressora para os temporários. ainda estudantes que já tinham uma primeira licenciatura e desistiram, pois esperavam que o curso fosse “mais leve”, por ser em alternância, mas ao perceberem uma dinâmica que fazia com que o tempo de estudos na IES, ou na comunidade fossem intensos, optaram por não continuar. Outros motivos existiram, dentre eles a expectativa, para os que não eram ligados diretamente ao magistério municipal, que esperavam que o curso possibilitasse a inscrição em concursos para educação, que lhes desse uma titulação como docentes de história, de letras, etc. Mas o formato do curso é generalista, focado em duas áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza e Matemática. Esse formato permitiria o concurso e a habilitação para o ensino fundamental.

Essa discussão nos colocou claramente que parte dos nossos educandos não desejava continuar no campo, ou não esperavam permanecer só no campo, desejavam o magistério urbano. Por isso,

para evitar que o curso tomasse uma dimensão para a qual não foi criado é que, no projeto e na proposta inicial da Educação do Campo, o foco era a formação de profissionais do campo, que residiam e estavam dedicados à Educação no Campo. Era fomentar, com eles, uma educação que fortalecesse os laços dos homens do campo com o campo, que estimulasse a agricultura familiar camponesa e mostrasse a importância de sua cultura e tradições para os jovens filhos de camponeses. Era evitar o esvaziamento do meio rural brasileiro.

Nesse sentido havia outra compreensão, não apenas dos nossos educandos, mas que era compartilhada pela coordenação do curso. Esse formato de curso era o reconhecimento de que os jovens do campo deveriam continuar apenas com o ensino fundamental? Os que desejassem cursar o ensino médio deveriam ir para as cidades mais próximas? Sabemos que a compreensão dos governos municipais, estaduais e o federal, é que para o campo é suficiente apenas a educação fundamental. Iríamos compartilhar com essa visão? Se o curso se voltava para a formação de professores do ensino fundamental, então reafirmamos essa compreensão.

Mas o problema que mais impactou foi sempre a má vontade dos governantes

municipais. Os educandos, aprovados no vestibular do PROCAMPO, eram oriundos de mais de 22 municípios do estado do Ceará. Isso indicava que a influência do curso repercutiria de maneira intensa, provocaria mudanças e debates que extrapolariam a região do Cariri. Sendo assim, o curso e os profissionais que formariam teriam respaldo, seriam apoiados na sua luta contra o conservadorismo na educação, contra a educação bancária que apenas informa, mas não forma o cidadão, capaz de lutar por seus interesses.

Foi exatamente por entender que mudar a Educação do Campo não é fácil, haveria reação dos poderes constituídos, que procuramos formar as Rodas de Conversa que se realizariam nos Tempos Escola e Comunidade. Seriam convidadas lideranças populares para discutir suas vidas, lutas e, dialogando com nossos educandos e professores, compreendessem a importância e o significado da proposta de Educação do Campo. Essa interação poderia criar uma barreira: a reação conservadora do poder local e regional à introdução a uma educação crítica.

Analisando os pedidos de trancamento de curso, é salutar que tem contribuído para o abandono do mesmo a resistência dos secretários municipais de educação, onde há estudantes da LEDOC.

Parte deles justifica o impedimento da frequência dos professores-educandos nos Tempos Escola com o prejuízo dos estudantes das escolas municipais, que ficam sem professor. A ausência dos professores, mesmo que para capacitação, é tida como prejudicial para os estudantes. Mais que isso, repetindo o que já dissemos, docentes capacitados, embasados no pensamento de Freire, críticos e questionadores da escola municipal, com relação ao processo de esvaziamento do campo, cobrando, dos poderes públicos, políticas para a pequena produção rural que evite a emigração para os centros urbanos do Sul, não são desejáveis.

Não há preocupação com a educação, nunca houve e não é agora que os secretários de educação, normalmente políticos ou chefes políticos municipais, vão interessar-se por educação ou por uma população educada e informada. O que se pretende é o controle, se existe escola no campo ela existe em áreas controladas por vereadores, ou por chefes políticos ligados aos prefeitos. Existem com um único intuito: controlar, tutelar, impedir que os votos existentes nesses espaços migrem para os opositores. Que migrem para fora do campo, para outras cidades ou regiões, mas não migrem em direção a outras lideranças políticas locais.

O Tempo Comunidade - A realidade em diálogo com as teorias

Mudar o perfil do campo era o que motivava a Coordenação do curso. O campo poderia ser espaço de dificuldades, mas, poderia também ser o espaço do novo, da construção de uma sociabilidade centrada na vida camponesa enquanto vida de convívio, de diálogo e de humanidade. Abaixo relatamos, a partir da leitura das sínteses dos relatórios de tempo comunidade, elaboradas pela coordenação do curso ao fim de cada semestre, realidades de algumas das comunidades rurais da cidade de Caririaçu, que por ter 12 estudantes na LEDOC torna-se emblemática como bom exemplo das pesquisas e intervenções do Tempo Comunidade.

No Sítio Bananeiras, situado no município de Caririaçu, os jovens entrevistados afirmavam não querer trabalhar na roça, consideravam o trabalho duro e sem retorno financeiro. Eles enxergavam a queda na fertilidade do solo, a enxada a bater em terra seca, a falta de água, o fogo, o preço do produto agrícola, a falta de armazéns, a venda na safra e a compra na entressafra. Vida dura sem alternativas. A solução viável era emigrar para as terras agrícolas de São Paulo e Minas Gerais, ou para a cidade industrial de Nova Serra, nesse último estado.

Estivemos em Caririaçu - Ceará, para entrevistar jovens e adultos que migraram para Nova Serrana, no interior de Minas Gerais, que é um polo calçadista. Eles voltam no período do Natal e ficam até depois do dia primeiro de janeiro, usam o período de férias para estar com a família nas festas de fim de ano. Há grande quantidade de ônibus, de turismo informal^v que encontramos na cidade e na zona rural, nesse período. Conforme a pesquisa realizada no final do ano de 2015, aproximadamente 50 ônibus, que têm em média 45 lugares, estavam a trazer os filhos de Caririaçu para estar com os seus. Segundo informações obtidas nas entrevistas, foi verificado que 6.644 pessoas, que moram no Cariri cearense, justificaram seus votos na última eleição. Esse número não é absoluto, pois contabiliza apenas os sujeitos votantes que vivem em Nova Serrana e mantêm seu título na cidade de origem e desconsidera os sujeitos não votantes e os que não justificaram votos. Mas nos dá uma clara noção do número de migrantes.

Para eles, assim, o campo não era espaço de vida, não da vida que era anunciada: de consumo, de festas, de trabalho leve, shows. Não percebiam que o trabalho, para quem trabalha, era sempre duro. Na cidade a labuta na fábrica, os turnos, principalmente o noturno, dos

tempos cronometrados, dos espaços fechados limitando o horizonte, limitando os contatos mesmo quando o trabalho era coletivo. Mas, mesmo com o transporte apertado dos ônibus cheios, era trabalho do salário (não percebiam nele a escravidão do tempo e do trabalho excedente), era o trabalho do ano inteiro, não via nele, principalmente nos primeiros momentos, o trabalho que não se efetiva, da rotatividade provocada e permitida pelo desemprego.

Os velhos, as esposas, os pais, os que ficam não veem mais sentido no campo, já não têm forças para continuar trabalhando, vendem a terra e vão morar nas periferias das cidades, ou das vilas (já não querem ficar sozinhos). As terras são ajuntadas pelo agronegócio, que fecunda resplandecente, adubado com o dinheiro público, ou são cooptadas pela especulação imobiliária, que inicia a prática de vender loteamentos de luxo nas áreas rurais da região.

Como nenhum processo é absoluto, a pesquisa também encontrou experiências de resistência, entre elas destaca-se: a verdejante e exuberante agrofloresta de D. Zefinha, professora e pequena agricultora, que a partir do diálogo com a LEDOC, despertou para a possibilidade de organizar as mulheres da comunidade que a circunda e montar uma pequena cooperativa de frutas, polpa de frutas que comercializa

para a Merenda Escolar. Como verdeja as terras de sua mãe, vizinhas a sua, que produz agricultura de subsistência e mantém artesanato de pano. Além de fazer o aproveitamento das frutas da propriedade de sua família, a cooperativa compra as frutas que há na comunidade. A produção dos demais sítios não é organizada para o comércio. Cada comunitário disponibiliza para a venda as frutas das fruteiras que já existem em suas pequenas propriedades, que excedem o seu consumo.

Faz parte, da agricultura familiar, alternar trabalho agrícola com atividades artesanais propícias às trocas no mercado mais próximo. Assim vivem as duas e viveriam todos se o foco não fosse o agronegócio, a produção para exportação de matérias primas para a indústria nacional ou estrangeira, articulando indústria e produção monocultora para exportação, lucrando com a terra e com o trabalho assalariado.

Por isso a necessidade de uma educação que permita o envolvimento dos educandos, dos professores e da comunidade, todos em defesa da agricultura familiar camponesa, em defesa do campo e da terra. Uma educação que envolva os saberes da terra, os conhecimentos científicos (as mais diversas ciências), a tradição, a cultura e a história, as histórias dos modos de

produção, dos modos de reter a terra, das convivências dos vizinhos, das relações com proprietários e com parceiros, das canções, das danças, das conversas, das trocas de serviço, da cooperação, do compartilhamento e das parcerias.

Para Arroyo (2011 p. 77), “a escola é mais um dos lugares em que nos educamos”. Isso quer dizer que os espaços educacionais são todos os espaços em que os homens e mulheres estão em relação. E a Educação do Campo, como proposta, indicava uma relação mais estreita com as comunidades rurais, significava, em primeiro lugar, o envolvimento dos professores-educandos com os comunitários, com suas histórias, com a história da própria comunidade. Levantar as histórias era restabelecer compromissos, rever posições e relações, era fomentar em cada um aquilo que era e, ao mesmo tempo, aquilo que é. Quais os fatos marcantes, que fatos e relações com o entorno modificaram as condições de ser e ser em relação de cada um. O que existe de positivo e, a partir daí, que possibilidades podem ser efetivadas, construídas.

Em diálogo com essa perspectiva temos ainda a vivência dos estágios supervisionados que propuseram a realizarem o inventário da realidade, no intuito de superar um impasse que se colocava para os estudantes da LEDOC

ante a necessidade de pensar um estágio que superasse a lógica do saber fragmentado, cientes de que os sujeitos da escola precisam conhecer a realidade atual, do seu entorno. Para conhecer é preciso pesquisar, estudar essa realidade. Buscamos identificar as experiências da cultura popular local e, a partir desse, elaboramos material didático e aulas, cujo conteúdo era multidisciplinar e transdisciplinar, permitindo assim a relação entre teoria e prática e o alcance dos objetivos formativos e de ensino formulados. A intensidade desse trabalho foi tão forte que os educandos estão aprofundando essas construções e trazendo, dessa elaboração, cartilhas e materiais didáticos organizados de forma contextualizada com a realidade da comunidade.

Esse é um ponto que, de alguma maneira, poderá repor os laços e contrapor o local às condições impostas pela municipalidade comprometida com os interesses da economia capitalista. Nesse processo de recuperação da história está a recuperação de laços, a valorização daquilo que foi construído, mesmo que, no momento, encoberto pelas dificuldades que foram sendo impostas pelo regime de produção predominante. Nesse momento, consolidada, essa é a perspectiva, um coletivo que reage e apoia a nova forma de

Educação do Campo. Ao voltar-se para si mesmo, para o que construiu, para a percepção e constatação de que construiu alguma coisa, é percebida a importância de continuar sendo, ou do voltar a ser, ou do vir a ser sujeito, pessoa, conceito tão forte que, ao longo do tempo, foi trabalhado pela Igreja Católica e pode ainda ser significativo recuperando a condição de humano de cada um.

Assim, um primeiro dado é o reconhecimento das comunidades de origem dos professores-educandos. Em seguida é preciso envolvê-las e por isso realizamos, como citado, os seminários, a partir de cidades escolhidas como polo, com a presença dos professores, dos educandos-professores, com professores das escolas locais, comunitários e lideranças sindicais e comunitárias. Os eventos buscaram apresentar a proposta do curso, sua significação como instrumento de valorização e fortalecimento dos saberes, culturas e tradições locais e regionais.

Nesse momento se fortaleciam os laços entre professores-educandos e comunidades. Estas, ao verem-se envolvidas, tomavam a condição de defensoras da nova proposta educacional, evitando que os professores ficassem sujeitos às perseguições comuns nos municípios menores.

Conclusão

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Regional do Cariri, em breve, vivenciará a colação de grau desses que serão os primeiros Licenciados em Educação do Campo no Ceará. No momento, estamos em processo de construção do projeto de criação de um curso regular de Licenciatura em Educação do Campo em alternância, revendo alguns pontos já amadurecidos pela experiência inicial. Esse compromisso é de todos: professores, educandos, sindicalistas, militantes sociais e da própria administração da URCA. Todos acreditam que esse curso, ao formar educadores e pessoas a partir da educação contextualizada e através da alternância, formará militantes da questão agrícola-agrária assentada na agricultura familiar camponesa. O campo não é objeto de privatização, de desertificação, da ausência de pessoas e culturas, vazio, apenas preenchido de forma monótona por grandes, imensas plantações monocultoras, homogêneas sem a diversidade que é, antes de tudo, vida.

Na formação, como na origem do curso, está presente entre todos que o campo é espaço do social, da solidariedade, da troca, do diálogo. Espaço de pessoas que convivem e sobrevivem

produzindo para a vida. No campo, as relações de produção capitalista produzem o lucro e lucro para poucos. Suas terras são terras de negócio, voltadas para a reprodução ampliada do capital; as terras dos camponeses, sendo terras de trabalho, são para reproduzirem a vida. Essa visão do camponês coloca-se em franca oposição com a visão capitalista da terra, que é espaço de vida e não de lucro e este é o fundamento, em última análise, da Educação do Campo.

Próximo do fim, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, segundo seus educandos, conseguiu formar pessoas, formar educadores, com essa visão de campo: campo para a vida, para os camponeses e suas famílias. Ainda segundo os educandos com os quais estabelecemos a conversa sobre os objetivos do curso e a formação de militantes que está em sua proposta, todos eles afirmaram que, se não forem capazes de inaugurarem escolas assentadas na Alternância e na Contextualização, como práticas pedagógicas e educacionais, pelo menos formamos professores capazes de situar o campo e educar tendo o campo e os camponeses como base, como referência, como fundante de uma cultura social e política mais humana e mais adequada à convivência dos diversos.

Para nós, educação é diálogo e diálogo aberto entre as pessoas envolvidas. Para nós, as pessoas envolvidas são educandos, professores e comunitários, situados historicamente e politicamente, autônomos, capazes de expressar e agir conforme seus interesses. Esse diálogo é possível na escola que se tem e pode se fazer nos espaços comunitários, educandos e professores na convivência permitida pelos movimentos sociais e nos sindicatos e associações. Para tanto, basta vivenciar esses espaços, as lutas que levantam e trazer para a escola suas causas e falar, dialogar com os educandos, trazer as falas da comunidade, reproduzir essas falas, ouvir os educandos, que são também comunitários. Nunca esquecer que os educandos, seus pais e os professores vivem em espaços sociais e políticos, portanto, capazes de expressar e se expressar e de atualizar livros e conteúdos programáticos, a partir de suas vidas, dentro e fora da escola.

Pensamos que a Educação do Campo é compromisso com o educando e com a sua comunidade, com suas necessidades e desejos, com sua libertação das amarras que os mantém sob o jugo do capital e dos capitalistas, dos proprietários de terra, latifundiários e monocultores, dos governos e dos governantes. Fazer educação contextualizada nada mais é do

que ter a realidade envolvente como objeto de reflexão, como espaço da ação política compromissada com os interesses dos segmentos populares.

Lutar pela terra, lutar para ficar na terra, lutar para produzir vida e vida saudável, essa é a verdadeira Educação do Campo. Quando construímos o projeto, na realidade, era assim que pensávamos e assim resumíamos a filosofia que estava por trás do projeto e o sustentava. Educação compromissada com os segmentos sociais mais pobres e desprovidos de autonomia e liberdade, era assim que víamos e desse modo era isso que queríamos: formar professores capazes de ler a realidade e contribuir para que seus educandos também estivessem aptos a ler a realidade e, ao lê-la, tê-la como objeto de sua ação transformadora. Transformar a realidade para torná-la mais humana.

Também era nosso objetivo fazer educadores, mesmo precários, sempre sujeitos à demissão, lutarem para mudar o fato que os faziam sempre temporários, passageiros, transitórios. Torná-los efetivos, sonho que poderia realizar-se na medida em que envolvesse, no processo educacional, toda comunidade, como aprendiz e mestra, compreendendo-se desta forma, dialogando com os professores e, com eles, sonhando e realizando uma nova realidade.

Pensando assim construímos o que chamamos de roda de conversa, espaços para a fala dos outros que, como nós, tinham desejo e sonho de mudança. Juntá-los a nós e nos fortalecer na luta pelo novo, pelo permanente, pela presença forte de todos. Não conseguimos, como queríamos, reunir os dirigentes sindicais e associativos, torná-los autores, como nós, dessa experiência educacional, que acreditamos ser capaz de fazer a diferença. Se queremos efetivar o curso teremos que pensar em possibilidades que reúnam a todos na construção, efetivação e posterior inserção dos nossos educandos-docentes nos sistemas escolares municipais. Se não conseguirmos, não conseguiremos a força necessária para mudar a Educação do Campo.

Referências

- Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (2012). Tempo Escola e Tempo Comunidade. In Antunes-Rocha, M. I., Martins, M. F. A., & Martins, A. A. (Orgs). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora.
- Arroyo, M. G. (2011). Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 67-86). Petrópolis - RJ: Editora Vozes.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo-SP: Expressão Popular.
- Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2011). Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.) *Por uma educação do campo* (pp. 19-63). Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Fernandes, B. M. (2008). *Por uma educação do campo*. Brasília-DF: INCRA/MDA.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo-SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo-SP: Paz e Terra.
- Ianni, O. (2009). A Utopia Camponesa. In Welch, C. A., Malagodi, E., Cavalcanti, J. S. B., & Wanderley, M. N. B. (Org.) *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas* (pp. 135-144). São Paulo-SP: Editora Unesp.
- Jesus, J. G. (2011). *Formação dos professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do Campo*. Vitória-ES: GM Editora.
- Kosik, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- Liguori, G. (2003). Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In Coutinho, C. N., & Teixeira, A. P. (Orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade* (pp. 173-188). Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira.

Marx, K. (2003). *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Civilização Brasileira.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In Caldart, R. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro-RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Morin, E. (2013). *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Bertrand Brasil.

MST/Setor de Educação. (2002). *Por uma educação básica do campo*. In Kolling, E. J., Nery, I. I. J., & Molina, M. C. (Orgs.). Brasília-DF: Fundação Universidade de Brasília.

Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. (2008, 28 de abril). *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

SECADI/MEC. (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília-DF: Ministério da Educação. (Cadernos SECADI 3).

SECADI/MEC. (2012). *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília-DF: MEC. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

SEDUCRATO. (2016). *Relatório Operacional da Secretaria de Educação do Crato*. Crato-CE. Arquivo da LEDOC/URCA.

URCA. (2007). *Ata da 5ª reunião do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração do Plano Político Pedagógico*

do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Crato-CE. Arquivo da LEDOC/URCA.

Movimentos Sociais. (2010). (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Universidade Federal do Pará, Abaetetuba.

Projeto Político Pedagógico. (2008). *Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Cariri: Universidade Regional do Cariri.

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 É a ocupação irregular de terras, a partir de fraude e falsificação de títulos de propriedade. A grilagem é um dos mais poderosos instrumentos de domínio e concentração fundiária no meio rural brasileiro. Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, disponível em: <http://www.incra.gov.br/oqueegrilagem>

ⁱⁱ Resolução 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, define as populações rurais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caixaras indígenas e outros.

ⁱⁱⁱ Conceito lembra a fala de Marx da cooperação compulsiva, cooperação que gera um trabalhador coletivo, aumentando de forma substancial a mais valia (Marx, 2003).

^{iv} Foi noticiado, no dia 26/01/2008, o fechamento de 10 escolas no Crato, todas da zona rural, com a justificativa de economia de recursos financeiros e o número de matrículas. Numa delas, situada no Sítio Romualdo havia 50 estudantes que, a partir de então foram para a sede do município em transportes muitas vezes precários.

^v Empresa de Turismo Informal é aquela que não tem um sistema de contabilidade próprio, emprega de uma até cinco pessoas, pode até ter CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica). Os trabalhadores por conta própria e os autônomos estão nesse universo.

Recebido em: 27/02/2017

Aprovado em: 13/03/2017

Publicado em: 31/07/2017

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

APA:

Albuquerque, R. F., Pássaro, E. R., & Figueirêdo, T. A. (2017). Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 472-501. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p472>

ABNT:

ALBUQUERQUE, R. F.; PÁSSARO, E. R.; FIGUEIRÊDO, T. A. Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 472-501, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p472>

ORCID

Ronald de Figueiredo e Albuquerque



<http://orcid.org/0000-0003-4951-0696>

Eloisa Rodrigues Pássaro



<http://orcid.org/0000-0003-2656-240X>

Tatiane de Araújo Figueirêdo



<http://orcid.org/0000-0001-5697-5948>

Educação do Campo e o programa Projovem Campo em Planaltina/DF

Marina Morena Alves de Figueiredo¹, Maria da Conceição da Silva Freitas²

¹Universidade de Brasília - UnB. Centro de Educação. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Setor Asa Sul, Brasília - DF. Brasil. Brasil. morenafigueiredo@gmail.com. ²Universidade de Brasília - UnB.

RESUMO. A Política Nacional de Juventude (PNJ) demonstra o reconhecimento do Governo sobre a necessidade de políticas sociais específicas para este segmento. Dentre as diversas políticas para a juventude, a presente pesquisa buscou retratar o Programa Projovem Campo, na área de educação, destinado a promover a conclusão do ensino fundamental dos jovens, de 18 a 29 anos, que já deveriam ter concluído tal etapa. Para elucidar a importância desta política pública foi realizado um estudo de caso no Centro de Ensino Fundamental Pípiripau II, na zona rural de Planaltina/DF e foram feitas entrevistas com os gestores, coordenadores, professores e estudantes do Programa Projovem Campo nesta unidade de ensino. Os resultados do trabalho de campo indicaram dificuldades na implementação e execução do programa. Entre as principais dificuldades destacam-se o não cumprimento de ações estabelecidas no desenho da política, como a refeição oferecida que não era jantar, as rotas dos ônibus e o impedimento de transportar crianças, a falta de um espaço específico e de materiais para a sala de acolhimento, além do não pagamento da bolsa auxílio para os estudantes.

Palavras-chave: Juventude, Educação do Campo, Programa Projovem Campo.

Rural Education and the Projovem Countryside Program in Planaltina/DF

ABSTRACT. The National Policy of Youth demonstrates the recognition of the government about the necessity of specific social politics addressed to this segment. Among several policies for youth, this research seeks to reveal the Program *Projovem Campo*, at the area of education, to promote the conclusion of elementary school for those between 18 and 29 years old that should had conclude such degree. To elucidate the importance of this policy, it was conducted a study case at *Centro de Ensino Fundamental Pípiripau II*, in the rural area of Planaltina/DF, and interviews with managers, coordinators, teachers and students of the Program of this unity. The results of the fieldwork indicated difficulties on the implementation and execution of the program. Among the main difficulties are highlighted the non-compliance of established actions at the design of the policy, such as the meal provided, the bus routes and the impairment of the transportation of kids, the lack of specific space and materials for the hosting room for children, besides the non-payment of stipend for the students.

Keywords: Youth, Rural Education, Program *Projovem Campo*.

Educación Rural y Programa Projovem del Campo en Planaltina/DF

RESUMEN. La Política Nacional de la Juventud demuestra el reconocimiento del Gobierno sobre la necesidad de políticas sociales específicas para este segmento. Entre las diversas políticas para la juventud, esta investigación trató de presentar el programa de campo Projovem, en la educación, la promoción de la finalización de la educación primaria de los jóvenes, de 18 a 29 años, que ya debería haber completado este paso. Para dilucidar la importancia de esta política pública se llevó a cabo un estudio de caso en el Centro de Educación Primaria Pípiripau II, en la zona rural Planaltina/DF y se llevaron a cabo entrevistas con los gerentes, ingenieros, profesores y estudiantes del Programa de Campo Projovem esta unidad didáctica. Los resultados del trabajo de campo indican dificultades en la implementación y ejecución del programa. Entre las principales dificultades incluyen la falta de cumplimiento de las medidas establecidas en el diseño de políticas, como la falta de ofrecer pero que no era la cena, las líneas de autobuses y el impedimento para el transporte de los niños, la falta de un espacio y materiales específicos para la sala acoger, además de la falta de pago de las becas para estudiantes.

Palabras clave: Juventud, Educación Rural, Programa Projovem del Campo.

Introdução

O Estado brasileiro reconhece suas limitações, em suas diversas instâncias, de atender a demanda da população do campo quanto à escolarização. A organização curricular, que muitas vezes, desconsidera a realidade das pessoas do campo e, a pouca qualificação e remuneração, em geral, dos professores nas áreas rurais do país, entre outros fatores, têm contribuído de sobremaneira para a baixa escolarização no campo.

No intuito de reduzir esta lacuna, em 2005, foi lançado o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares integrada com Qualificação Social e Profissional, denominado Saberes da Terra. Programa este que dialoga com a diversidade dos povos do campo e que inclui alternância dos estudos e dos períodos produtivos em conformidade com as Diretrizes Operacionais de Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC, 2009).

Este programa do Plano Nacional de Educação (PNE) foi direcionado para atender as especificidades da juventude quanto a sua formação educacional em decorrência da implementação da Política Nacional de Juventude (PNJ) que demonstra o reconhecimento do Governo da necessidade de políticas específicas para

este segmento da população. Políticas estas, de caráter transversal, que perpassam as demais políticas sociais. Entre tais políticas, destaca-se o Programa Projovem que oferece educação básica aliada à formação profissional aos jovens que não concluíram o ensino fundamental.

O programa Projovem Integrado inclui o Projovem Adolescente, o Projovem Trabalhador, o Projovem Urbano e o Projovem Campo. Os dois últimos programas têm como finalidade oferecer formação integral aos jovens de 18 a 29 anos, que não completaram o ensino fundamental, associando a formação básica para elevação da escolaridade à Qualificação Profissional Inicial (MEC, 2013).

No processo de integração do Programa Projovem foi resguardada a autonomia político-pedagógica das experiências de cada programa integrado e o Programa Saberes da Terra passou a denominar-se Projovem Campo - Saberes da Terra, destinado a garantir ensino fundamental a jovens agricultores, como política de educação, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à qualificação social e profissional (MEC, 2009).

Esse Programa se destaca por ter uma série de ações para minimizar a evasão escolar, dando parte do suporte

necessário para o estudo e que esses jovens não tiveram acesso, como transporte público e gratuito que passa nas comunidades para levá-los à escola, sala de acolhimento para as crianças que são filhas das estudantes do programa, refeição, material escolar e uniforme gratuitos e uma bolsa auxílio para os estudantes. Contudo, veremos que a política nem sempre é implementada e executada conforme previsto na sua formulação.

Neste sentido, este trabalho analisa o perfil dos estudantes atendidos no Programa Projovem Campo, no intuito de levantar se esta política tem beneficiado os jovens do campo ao acesso e permanência na educação e busca também retratar o que pensam os jovens, além dos professores e coordenadores, sobre a execução deste programa no Centro de Ensino Fundamental (CEF) Pípiripau II de Planaltina/DF.

Metodologia

A opção por um método, bem como por distintos procedimentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa, demonstra as afinidades quanto às concepções de mundo e experiências de vida das pesquisadoras. Afinal, o método científico está intrinsecamente relacionado com a visão de mundo do pesquisador.

Assim, nesta pesquisa buscou-se uma análise comprometida com a perspectiva não eurocêntrica ou afrocentrada na construção da ciência, destacando a população negra (afrodescendente) nos processos sociais.

Isto posto, primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de averiguar a produção sobre a temática da juventude e as políticas públicas destinadas a este segmento. Concomitantemente, considera-se na revisão da literatura a transversalidade de gênero e raça nas políticas públicas relacionando-os com as políticas destinadas a Educação do Campo.

Em seguida, foi feito um levantamento das instituições do Distrito Federal (DF) que realizam o Programa Projovem Campo no Distrito Federal. Notadamente, havia uma única escola executora do Programa, no ano de 2016, no DF, indicando que a execução deste programa nesta Unidade da Federação era incipiente. Na época, a única escola executora do Programa Projovem Campo era o Centro de Ensino Fundamental Pípiripau II, na zona rural de Planaltina/DF e, portanto, foi à única opção de estudo de caso do Programa Projovem Campo no Distrito Federal.

Definido o local do trabalho de campo, inicialmente foi realizado contato

com a escola que prontamente aceitou a realização desta pesquisa. Foram realizados trabalhos de campo, ao longo de três meses, à noite, horário de funcionamento do Programa Projovem, no CEF Pipiripau II. Ao longo dos trabalhos de campo, como método de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com estudantes, com os coordenadores,

professores e com as educadoras sociais voluntárias do Programa Projovem Campo (Tabela 1). Todos os participantes receberam uma Carta de Apresentação da Pesquisa e um Termo de Esclarecimento e Liberdade de Recusa, devidamente assinado pelos entrevistados.

Tabela 1 – Número de entrevistados no CEF Pipiripau II em 2016.

| ENTREVISTADOS | NÚMERO |
|---------------------------------------|-----------|
| Diretores da escola | 1 |
| Coordenadores da escola e do programa | 2 |
| Professores do programa na escola | 5 |
| Educadoras sociais do programa | 2 |
| Estudantes | 5 |
| Total de entrevistas | 15 |

Fonte: Dados próprios da presente pesquisa.
Elaboração: Figueiredo, 2016.

Outro método de coleta de dados foi à elaboração e aplicação de um questionário aos alunos matriculados no Programa Projovem Campo desta unidade executora a fim de traçar o perfil destes jovens e sua percepção sobre o Programa. A partir do levantamento do número de matriculados (120) no programa nesta escola, buscou-se aplicar o questionário aos frequentes (60), contudo, foram respondidos 39 questionários. A escolha das estudantes entrevistadas foi feita a partir da tabulação dos questionários considerando a auto declaração de sexo e

raça/cor. As entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas, tabuladas e analisadas.

Resultados e discussões

A área rural compõe a maior parte da região administrativa de Planaltina/DF e é subdividida em quatro, a saber: Taquara, Tabatinga, Rio Preto e Pipiripau que tem seu acesso por meio da BR 020, e é onde se localiza a unidade promotora do Programa Projovem Campo no Distrito Federal. A escola foi fundada em 1969 e funcionava, inicialmente, em uma área

cedida por um morador da região de Pípiripau. Somente em 1980 foi inaugurado o prédio escolar construído pela comunidade. Segundo Portilho (2006), a escola foi uma reivindicação do movimento de moradores do Pípiripau criado na década de 1960 para emancipação destes do Núcleo Rural de Taquara. No ano de 1997 a escola inaugura a biblioteca, aumenta o número de atendimentos e é denominada Centro de Ensino Fundamental (CEF) Pípiripau II.

Atualmente, a maior parte dos docentes e funcionários reside nas cidades do Estado de Goiás devido à proximidade de Formosa/GO e de Planaltina/GO ao Núcleo Rural de Pípiripau. O Centro de Ensino Pípiripau II de Planaltina/DF funciona durante o dia atendendo as crianças da comunidade com alunos matriculados em regime integral e parcial. A escola conta com biblioteca, dois pavilhões de salas de aula, e refeitório.

Recentemente, no ano de 2015, com a execução do Programa Projovem Campo a escola passou a funcionar à noite atendendo jovens estudantes de Pípiripau e também provenientes de outras sete comunidades. Estes jovens têm transporte de segunda à quinta-feira (período das aulas) às 18 horas de sua comunidade até a escola. As atividades do Programa iniciam-se às 19 horas com um jantar para os

alunos, seguida às 19h20min das aulas que se encerram às 22 horas. Os estudantes também contam com um período no calendário letivo em que as aulas são realizadas aos sábados no campo, atendendo a conformidade de alternância, no qual eles percorrem as comunidades e visitam locais de produção.

A diretriz das escolas do campo foi fruto de décadas de luta dos movimentos sociais na pauta da educação no campo. A partir desta, as escolas de Educação do Campo deverão promover as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente assegurando: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação ao trabalho na zona rural (MEC, 2009).

A partir desta diretriz, definiu-se a fundamentação, os objetivos e as metas do Programa Projovem Campo. No que tange as bases conceituais de referência o programa versa entre diversos pilares, a saber: Educação do Campo, educação de jovens e adultos, desenvolvimento sustentável, trabalho e economia solidária e qualificação social e profissional (MEC,

2009).

Quanto aos objetivos o Ministério da Educação definiu que o Programa visa:

Contribuir para a formação integral do jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 (MEC, 2009).

Já as metas fazem parte do Plano Nacional de Educação, do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e do Plano Nacional de Juventude. Todos estes planos somam esforços e indicam ações para elevar a escolarização de jovens mulheres do campo aliados a qualificação social e profissional.

Segundo o MEC, a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional no Programa Projovem Campo se propõe a possibilitar diversas aprendizagens e dentre estas destacam-se: reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação; reconhecer a relação entre conhecimento organizado pelas ciências e o conhecimento dos agricultores familiares construídos, acumulados, organizados, repassados e aperfeiçoados ao longo de

várias gerações; formular questões, elaborar diagnósticos e propor soluções para problemas reais enfrentados na Agricultura Familiar; elaborar e desenvolver, projetos de melhorias nas condições das unidades familiares; analisar criticamente o papel, a importância da organização e da representação política da agricultura familiar num processo de desenvolvimento (MEC, 2009).

Para tanto, é importante que os conteúdos curriculares sejam adaptados à realidade dos moradores do campo. Isto torna-se possível, pois a Educação do Campo assegura, como princípio, a organização adequada dos tempos e espaços formativos à realidade do campo e assegura também a flexibilização da organização do calendário escolar sob a forma da alternância. No Programa Projovem Campo – Saberes da Terra a alternância acontece por meio de dois tempos-espacos específicos: Tempo-escola e Tempo-comunidade.

Atendendo a essa especificidade, o coletivo de professores do Projovem Campo no CEF Pípiripau II organizou o calendário escolar de modo que os estudantes tenham no Tempo-escola dois meses de aulas no espaço da escola, seguidos do Tempo-comunidade de duas semanas de duração no qual as aulas são ministradas aos sábados nas comunidades

atendidas seguindo o Tempo-itinerante (criado por esse coletivo de professores) para que cada aula de prática no campo seja em uma comunidade diferente, mantendo-se a alternância entre Tempo-escola e Tempo-comunidade. Sobre esta prática uma professora acrescenta:

O Projovem Itinerante foi uma experiência muito boa, tanto para eles, a gente viu isso no resultado, na escrita da síntese o quão foi enriquecedor para eles, (tanto para nós que) inclusive ajudou a nortear a nossa própria prática enquanto educadores (Entrevista realizada com a Professora 1).

Como citado, as entrevistas com os professores apontam que o Tempo-comunidade/Tempo-itinerante é um momento muito rico no qual os estudantes têm a percepção de que estão aprendendo, conseguem ver de fato aplicabilidade na teoria ensinada no Tempo-escola que é organizado com base na transdisciplinaridade da Agricultura Familiar e da Agroecologia como temas estruturantes do currículo. Sobre esta proposta pedagógica, um professor acrescenta:

Eu achei a proposta extremamente interessante porque o que eles vêm colocando como objetivos e a pedagogia que está sendo utilizada me deixaram encantado, mas te confesso que não tinha nenhuma experiência anterior em sala de aula com um programa dessa natureza

então para mim também é uma novidade e eu me sinto muito a vontade porque ... nesse programa nós temos uma liberdade *danada* para fazer as coisas e a transdisciplinaridade, por exemplo, a gente coloca a agroecologia como carro-chefe dos livros didáticos, mas que isso fica entremeadado o tempo inteiro por matemática, por português, por história, geografia, tanto que eu tenho uma certa dificuldade de, às vezes, talvez admitir alguns limites por que eu estou falando de 2ª Guerra Mundial e o cara diz como é que esse cara está falando de 2ª Guerra Mundial se a gente está falando de agroecologia e tem tudo a ver né? Às vezes eu estou dando aula de matemática de regra de três porque eu estou falando de uma questão de produção e tem tudo a ver, mas por outro lado os alunos estão tão acostumados, tão viciados nessa escola 'bancária' digamos assim como Paulo Freire dizia que eles não conseguem entender que aquilo ali é aula, só que a gente está conversando e eles precisam que eu vá para o quadro passar dever e eles querem copiar e achar que estão na aula (Entrevista realizada com o Professor 2).

Essa fala evidencia que projetos diferentes, modernos, ousados ou com arranjos que vão contra a lógica do sistema educacional ainda são difíceis de concretizar, quer seja por dificuldade dos professores em integrar e transdisciplinarizar os conteúdos, quer seja por dificuldade dos estudantes que estão habituados ao modelo tradicional de educação. Importante destacar também que nas entrevistas com as estudantes a maioria citou que o aprendizado é mais fácil no

Projovem Campo - Saberes da Terra porque os temas abordados são sobre agricultura, plantações, adubação, enfim, sobre como cultivar a terra, temas estes relacionados à realidade destas jovens no dia a dia no campo. E, quem são estes jovens estudantes? Qual é a realidade vivenciada quanto a sua escolarização?

Os dados dos trabalhos de campo revelam, primeiramente, que nem todos os estudantes atendidos pelo Programa Projovem Campo no CEF Pípiripau II são jovens, ou seja, não estão na faixa etária de 18 a 29 anos. A escola recebe todas as pessoas que querem estudar e tem matriculado não só jovens, mas adultos e idosos. A escola aguardava a oferta também de uma turma de EJA para acolher os adultos e idosos por meio do Programa DF Alfabetizado. Esse programa foi efetivado em maio de 2016, mas a escola tem recebido estes estudantes fora da faixa etária da juventude utilizando a mesma infraestrutura (transporte, alimentação, acolhimento) do Programa Projovem Campo, com exceção de uma professora que foi enviada para a turma de alfabetização dos adultos e idosos.

Outra questão fundamental é o nível de escolarização destes estudantes. O Programa Projovem estabelece em seus critérios que o jovem seja alfabetizado para

que possa concluir o ensino fundamental, contudo há estudantes analfabetos. Deste modo, a coordenação do programa organizou as turmas de acordo com o nível de escolarização para atender também os estudantes analfabetos que posteriormente foram remanejados para a turma do DF Alfabetizado.

Inicialmente, em agosto de 2015, havia 120 estudantes matriculados divididos em cinco turmas (A, B, C, D e E). No começo de 2016, por causa do número de evasões, as turmas foram reagrupadas em Flor do Pequi (A), Ipê Amarelo (B) e Girassol (C). Segundo estimativa do coordenador, havia, em média, 60 alunos frequentando o curso. Ao longo do trabalho de campo, foram aplicados 39 questionários aos estudantes presentes dos quais apenas 26 estavam na faixa etária da juventude e foram considerados para traçar o perfil dos jovens atendidos pelo programa. Entre estes destaca-se que a maioria (54%) dos jovens estudantes era de homens, conforme Tabela 2.

Tabela 2: Jovens agrupados de acordo com o sexo em 2016.

| | |
|----------|----|
| Mulheres | 12 |
| Homens | 14 |
| Total | 26 |

Fonte: Dados próprios da presente pesquisa.
Elaboração: Figueiredo, 2016.

A partir do total de jovens foram traçadas outras características como a auto declaração de cor ou raça. Para tanto, foi considerada a definição da categoria de

negros, que é a somatória dos declarados pardos e pretos indicando que a maioria dos jovens/as (80%) desta unidade de ensino são negros, conforme Tabela 3:

Tabela 3: Jovens agrupados de acordo com a cor em 2016.

| | |
|-----------------|----|
| Mulheres negras | 10 |
| Homens negros | 11 |
| Total de negros | 21 |

Fonte: Dados próprios da presente pesquisa.
Elaboração: Figueiredo, 2016.

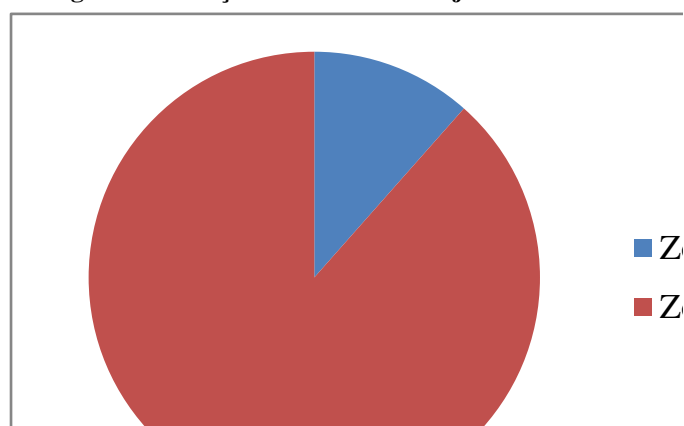
Apesar de, no campo educacional, a discrepância entre homens e mulheres ter diminuído nas últimas décadas, a desigualdade racial se mantém fazendo com que os negros tenham oportunidades limitadas para concluírem a educação básica. No que se refere à escolarização, as desigualdades entre brancos e negros estão relacionadas a múltiplos fatores, dentre estes, renda familiar, acesso a bens públicos e racismo institucional. As consequências para a população negra se traduzem, entre outros fatores, em menor frequência escolar e taxas de escolarização líquida de negros inferiores às de brancos nos ensinos médio e superior (IPEA, 2014).

O fato de a maioria dos jovens estudantes, nesta unidade de ensino, serem negros corrobora a tese acima de que a população negra tem maior dificuldade de acesso e permanência na escola, evidenciando a importância das políticas de Educação de Jovens e Adultos para a população negra.

Quanto ao domicílio, do total de 26 jovens, a maioria destes mora em casa própria, o que representa 62% e 23% em casa cedida, provavelmente por algum familiar, e outros 8% moram em casa alugada. Quanto à situação do domicílio em relação à localização a grande maioria (23 jovens o que representa 88%) têm sua casa situada na zona rural e, o restante (3

juvencs) têm sua casa na zona urbana conforme o gráfico 1, abaixo:

Figura 1: Situação de domicílio dos juvenis em 2016.



Fonte: Dados próprios da presente pesquisa.
Elaboração: Figueiredo, 2016.

Quanto à situação escolar destes juvenis, percebe-se que dentre os vários motivos que fizeram com que estes abandonassem a escola, destacam-se as dificuldades no percurso formativo regular,

pois a maioria já reprovou de série pelo menos uma vez (Tabela 4), e entre estes alguns reprovaram de série três vezes ou mais.

Tabela 4: Percorso formativo dos juvenis em 2016.

| | |
|-------------------|----|
| Reprovou de série | 23 |
| Nunca reprovou | 3 |

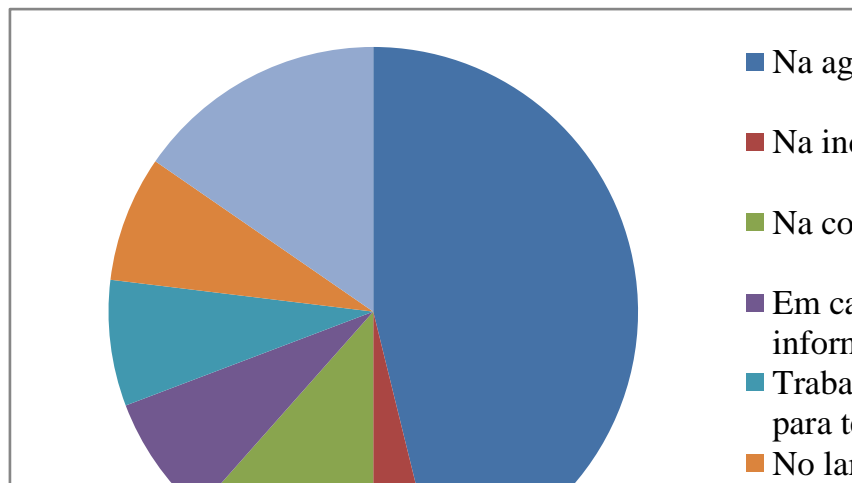
Fonte: Dados próprios da presente pesquisa.
Elaboração: Figueiredo, 2016.

Os dados do questionário mostram também que a maioria dos juvenis, cerca de 60%, afirmaram que trabalhar enquanto estudava prejudicou a sua formação. Essa afirmação pode indicar que parte das dificuldades enfrentadas por estes juvenis advêm da necessidade de trabalhar e ter que conciliar o trabalho com estudos e vida familiar, uma árdua tarefa.

Com relação ao trabalho destes

juvenis, a maioria (quase 50%) afirmou trabalhar na agricultura, seguido do trabalho na construção civil, de trabalhos domésticos para terceiros e trabalhos informais em casa, além do trabalho do lar. O trabalho na indústria foi o menos citado, conforme se verifica no gráfico 2 abaixo:

Figura 2: Distribuição dos jovens segundo atividade laboral dos estudantes em 2016.



Fonte: Dados próprios da presente pesquisa.
Elaboração: Figueiredo, 2016.

Quando inqueridos sobre qual o principal motivo que os fizeram voltar a estudar, diversas razões foram apontadas, a maioria delas vinculadas a conseguir um emprego ou conseguir outro emprego

melhor, conforme a Tabela 5. Também foi apontada, por estes jovens, a vontade de adquirir novos conhecimentos e a disponibilidade do curso como motivadores para o retorno aos estudos.

Tabela 5: Principal motivo dos jovens do Projovem para voltar a estudar em 2016.

| | |
|-----------------------------|---|
| Conseguir emprego | 4 |
| Conseguir um emprego melhor | 8 |
| Progredir no emprego atual | 2 |
| Adquirir mais conhecimento | 5 |
| Disponibilidade do curso | 2 |
| Outro | 5 |

Fonte: Dados próprios da presente pesquisa.
Elaboração: Figueiredo, 2016.

Mesmo diante do retorno destes jovens a escola, o índice de evasão é altíssimo (maior que 50%), indicando que os jovens estão tendo dificuldade em se manter no curso. Os principais motivos, citados nas entrevistas pelos professores, que levam ao abandono dos estudos são: o

não pagamento da bolsa auxílio do programa aos alunos; o não cumprimento da alimentação prometida (jantar) que no ano de 2016 foi resolvido; a falta da sala de acolhimento que fizeram com que muitas mães desistissem do programa; a falta de material escolar tanto para alunos como

para os professores; a questão do transporte escolar que passa cedo nas comunidades e alguns trabalhadores não chegam a tempo e o impedimento de transportar crianças nos ônibus, questão esta que foi resolvida.

Também ocorreu a falta dos recursos humanos necessários, como um representante da escola para o noturno, no caso um coordenador, os monitores para o acolhimento das crianças, o pessoal para limpeza e para a preparação da merenda escolar. A escola resolveu parcialmente a questão, ainda em 2015, remanejando o coordenador e o merendeiro do diurno para o noturno e, em abril de 2016, foram enviadas pelo GDF duas educadoras sociais para o acolhimento das crianças.

Além da falta de recursos humanos, o projeto inicia-se também com dificuldades com relação à falta de infraestrutura, de material de limpeza e de material escolar que não foram licitados, falta dos gêneros alimentícios para a merenda, inicia sem a sala de acolhimento e com dificuldades no transporte dos estudantes por ter rotas extensas e porque a empresa se opôs, num primeiro momento, a transportar as crianças. Importante destacar também a falta dos recursos financeiros para o pagamento dos salários dos professores e da bolsa auxílio aos estudantes, ambos sem receber até julho de

2016. Segundo os coordenadores:

A gente inicia o Projovem em uma escola que não tem minimamente a estrutura adequada, mas era o que nós tínhamos ... e acontecem vários problemas de questão de infraestrutura mesmo, de questão pedagógica e administrativa do próprio programa em si que se perpetua à longo prazo até os dias de hoje (Entrevista realizada com o Coordenador 1).

Uma preocupação que a escola tem (no momento) é o pagamento dos professores e a bolsa para os educandos, porque foi prometido e até agora é a grande falha da secretaria com o MEC que não está repassando conforme o combinado para os professores e para os educandos (Entrevista realizada com o Coordenador 2).

Destacada as principais dificuldades, denota-se que no processo de implementação podem ocorrer situações imprevistas ou mesmo situações que ocorrem porque a política pública não está sendo executada conforme formulada, por diversos motivos implicando em dificuldades de várias ordens, como as citadas anteriormente. Para Carvalho, Barbosa e Soares (2010, p. 10):

Vários fatores podem interferir na implementação alterando os rumos previstos. São circunstâncias externas ao agente implementador relativas à adequação, suficiência e disponibilidade de tempo e recursos; à característica da política em termos de causa e efeito, aos vínculos e dependências externas; à compreensão e especificação dos

objetivos e tarefas; à comunicação, coordenação e obediência ... Há ainda os fatores relativos às características do processo de negociação, à natureza do foco da política; às ações e relações entre os implementadores e sua capacidade de adaptação e de aceitar e acomodar imprevistos, às características da equipe, às condições políticas, econômicas e sociais.

Percebe-se, assim, que dificuldades são inerentes ao processo de implementação. Para além desta fase, no ciclo das políticas públicas, implementado o programa a etapa seguinte é avaliação e monitoramento do mesmo. Sem pretender tal função, esta pesquisa buscou indicar a percepção dos atores locais, gestores, coordenadores, professores e estudantes quanto à realização do programa, sua implementação, execução e também como estes avaliavam a experiência vivenciada. Ao perguntar aos professores sobre quais os resultados que poderiam apontar, destacamos:

Muito mais do que aprender a falar ou do que aprender matemática da forma que se optou por ensinar, contudista e tudo mais, eles chegam aqui com a autoestima baixíssima, a grande maioria, a primeira coisa que eles dizem: 'a professor essa negócio de matemática e português esse negócio eu não sei não', eu digo rapaz você sabe sim, se eu te der um troco errado tu sabe, claro, então você sabe matemática... começo por aí e vou mostrando essa outra visão e eu vejo que a autoestima vai aumentando eles vão começando a se

empoderar, dizendo: não pera aí eu não sou um zé ninguém, eu sou gente ... eles sabem que tem um *bucado* de direitos e eu vou ensiná-los a exercerem, e eles começam ficar mais assim, eles mudam até o jeito de falar e eu estou gostando disso (Entrevista realizada com o Professor 3).

Nós temos um coletivo de professores e isso é um avanço, pois para formar um coletivo de professores dentro de uma escola são anos e nós já temos isso, tem esse coletivo que é um grande avanço, nós estamos conseguindo nos aproximar das comunidades dos estudantes isso também está sendo um resultado muito bom (Entrevista realizada com o Professor 4).

Vários outros resultados também foram apontados como o fato da escola finalmente estar aberta para a comunidade à noite, sendo muito boa a aceitação do programa por parte da comunidade; dedicação e empenho do coletivo de professores e dos estudantes, se mantendo mesmo diante das adversidades; o processo de aprendizado itinerante nas comunidades, no qual avaliavam o aprendizado; finalmente, a realização do sonho de dezenas de pessoas que desejavam voltar a estudar e, mais que isso, o incentivo a continuação dos estudos pós-conclusão da educação fundamental, pois muitos sonham em cursar ensino médio e faculdade.

Dado o retorno aos estudos destes jovens, procurou-se saber como eles

avaliavam o desenvolvimento do programa Projovem Campo. Para tanto, os jovens foram inquiridos sobre a entrega do material e uniforme, sobre a refeição oferecida, sobre a qualidade dos professores e servidores, sobre a bolsa de

auxílio financeiro, sobre o transporte oferecido, sobre o acolhimento das crianças e sobre a infraestrutura e a limpeza da escola, dados sistematizados na Tabela 6, abaixo:

Tabela 6: Avaliação dos jovens quanto ao Programa Projovem Campo em 2016.

| | Ruim | Médio | Bom |
|--------------------------------|------|-------|-----|
| Entrega de material e uniforme | 6 | 6 | 8 |
| Refeição oferecida | 1 | 9 | 10 |
| Professores e servidores | 0 | 2 | 19 |
| Acolhimento das crianças | 2 | 4 | 15 |
| Bolsa de auxílio financeiro | 19 | 0 | 2 |
| Transporte oferecido | 0 | 6 | 14 |
| Infraestrutura da escola | 1 | 9 | 10 |
| Limpeza da escola | 5 | 2 | 14 |

Fonte: Dados próprios da presente pesquisa.

Elaboração: Figueiredo, 2016.

Percebe-se na Tabela 6 que a maioria dos estudantes avaliou o programa, de modo geral, como bom. Vale destacar que a entrega do material e do uniforme teve quase o mesmo número de avaliações nos quesitos ruim, médio e bom, demonstrando o quão distinta é a opinião dos estudantes sobre esse tema. Com relação à refeição oferecida, foram citadas as dificuldades de adequação da escola ao comprometido do programa de fornecer um jantar aos estudantes. Inicialmente, por falta de envio da merenda, aos estudantes eram servidos biscoito e suco, o que ocasionou uma série de reivindicações, inclusive abaixo-assinado dos alunos requerendo “a janta” como refeição. Após tal conquista, a

maioria dos estudantes avalia de média a boa a refeição oferecida.

Importante destacar que nenhum estudante avaliou os professores e servidores como ruins e que a maioria absoluta acha que estes são bons profissionais. Com relação à bolsa de auxílio financeiro, a realidade é oposta, pois a grande maioria dos estudantes avaliou como ruim. Afinal, nenhum deles recebeu este auxílio financeiro que seria repassado diretamente do MEC para o estudante via cartão de débito enviado pelos correios à residência do estudante.

Quanto ao transporte oferecido, a maioria dos estudantes avaliou como médio e bom, cabendo destacar que os

problemas iniciais no transporte, como as rotas extensas, o horário cedo (antes das 18 horas, o que dificultava para quem vinha do trabalho) e o impedimento de transportar crianças foram solucionados e levaram à avaliação boa deste serviço. Com relação à infraestrutura da escola, a maioria dos estudantes considera-a adequada, classificando-a como média e boa. Já com relação à limpeza da escola, cabe destacar a falta de um profissional da limpeza no noturno, que levou parte dos estudantes a apontar a limpeza como ruim na escola. Com relação ao acolhimento das crianças, a maioria dos jovens declarou ser bom, apesar das dificuldades da falta de espaço físico e dos materiais adequados conforme retratado por Figueiredo (2016).

Considerações finais

O Programa Projovem Campo atende a especificidade do campo, ao realizar o Tempo-escola alternado com o Tempo-comunidade. Também cumpre a adequação pedagógica do conteúdo à realidade do campo. Esses dois quesitos foram apontados por professores e alunos como método de ensino positivo na execução do Projovem Campo.

Destacável as diversas ações previstas como transporte, alimentação, bolsa auxílio e o acolhimento das crianças

para que os jovens do campo possam estudar, atendendo a demanda dos movimentos sociais para adequação dos conteúdos, das escolas e do suporte necessário para continuidade dos estudos destes jovens. Contudo, apesar das ações desenhadas na formulação da política vimos que a execução não ocorreu da forma prevista.

Assim, as dificuldades na execução do Programa Projovem Campo no CEF Pipiripau II mostram os desafios da implementação desta política nas diversas unidades da Federação. O não cumprimento do pagamento da bolsa auxílio por parte do MEC e a falta de espaço físico adequado para o acolhimento das crianças, além dos outros problemas apontados, contribuíram, de fato, para a evasão dos jovens do Programa.

Ademais, o trabalho coletivo dos professores qualificou o trabalho pedagógico e, mesmo com adversidades, os estudantes foram ensinados e incentivados a lutar por seus direitos. Os jovens atendidos nesta unidade de ensino estão cientes de que a educação é um direito e não apenas um sonho e que é dever do Estado proporcionar infraestrutura e suporte às pessoas que por diversos motivos foram excluídas das escolas.

Referências

Bento, M. (2014). Notas sobre a expressão da branquitude nas instituições. In Bento, M. A. S. et al. (Orgs.). *Identidade, branquitude e negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios relatos de experiência e de pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carvalho, M., Barbosa, T., & Soares, B. (2010). Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. In *X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, Argentina.

Figueiredo, M. (2016). *O programa Projovem campo e as salas de acolhimento: um estudo de caso desta ação afirmativa para a conclusão da educação fundamental de jovens mulheres negras/* (Monografia de Especialização) Universidade de Brasília, Brasília.

Ipea. (2014). *Situação social da população negra por estado/*Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: IPEA.

Ministério da Educação. (2009). *Projeto Base ProJovem Campo – Saberes da Terra*. Programa nacional de educação de jovens agricultores (as) familiares integrada à qualificação social e profissional. Brasília: MEC.

_____. (2013). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Termo de Referência: Projeto Unesco: “Fortalecimento de Políticas Educacionais para a Juventude”*.

Portilho, E. (2006). *Escola e realidade do campo: o caso do Centro de Ensino Pipiripau II, Planaltina/DF*. (Dissertação

de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Recebido em: 21/03/2017

Aprovado em: 31/03/2017

Publicado em: 31/07/ 2017

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

APA:

Figueiredo, M. M. A., & Freitas, M. C. S. (2017). Educação do Campo e o programa Projovem Campo em Planaltina/DF. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 502-519. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p502>

ABNT:

FIGUEIREDO, M. M. A.; FREITAS, M. C. S. Educação do Campo e o programa Projovem Campo em Planaltina/DF. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 502-519, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p502>

ORCID

Marina Morena Alves de Figueiredo

 <http://orcid.org/0000-0001-7050-9791>

Maria da Conceição da Silva Freitas

 <http://orcid.org/0000-0002-6557-3171>

Uni-versidade multi-versa? Reflexões sobre a formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo no distrito de Caramujo, Cáceres/MT

Amanda Pereira da Silva Azinari¹, Odimar João Peripolli²

¹Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Departamento de Pedagogia. Campus Juara. Rod. Juara/Brasnorte, zona rural, s/n. Juara - MT. Brasil. amandaps_jra@hotmail.com. ²Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

RESUMO. O presente texto tem o objetivo de provocar reflexões sobre uma experiência vivenciada no curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, ofertado na modalidade parceladas, no distrito de Caramujo, localizado no município de Cáceres/MT. A experiência ocorreu em 15 dias de aulas ministradas na disciplina de Gestão e Políticas da Educação do Campo ocorrida no mês de março de 2016. Elaboramos um diálogo sobre a Universidade, Educação do Campo e formação de professores/as a partir dessas experiências. Utilizaram-se para a escrita deste texto relatos de acadêmicos/as disponíveis no memorial reflexivo adotado como um critério avaliativo-reflexivo. O mesmo foi utilizado para iniciar as aulas, e ainda, no decorrer das reflexões, serviu de instrumento de diálogo entre professora-acadêmicos/as e acadêmicos/as-acadêmicos/as. Foi importante, pois permitiu a compreensão de alguns conceitos que envolvem a Educação do Campo e pensar sobre a relação entre as histórias de vida e a ausência/presença da escola do/no campo.

Palavras-chave: Universidade, Formação de Professores, Educação do Campo, Pedagogia do Campo.

A multi-versa university? Reflections on the training of teachers of the graduation course in Pedagogy of the Countryside in the district of Caramujo, Cáceres/MT

ABSTRACT. The present text has the objective of provoking reflections about an experience lived in the Pedagogy of the Countryside undergraduate course, offered in the modality of installments, in the district of Caramujo, located in the city of Cáceres/MT. The experience occurred in 15 days of classes taught in the discipline of Management and Policies of Rural Education that occurred in March 2016. We developed a dialogue about the University, Rural Education and teacher formation from these experiences. For the writing of this text, the stories of academics available in the reflective memorial adopted as an evaluation-reflexive criterion were used. The same was used to start the classes, and also, in the course of the reflections, served as an instrument of dialogue between teacher-academics and academic-academics. It was important because it allowed the understanding of some concepts that involve the Rural Education and to think about the relation between the life histories and the absence/presence of the school of/in the countryside.

Keywords: University, Teacher of Formation, Rural Education, Pedagogy of the Countryside.

Multi-versa Uni-versidad? Reflexiones sobre la formación de profesores del Curso de Licenciatura en Educación del Campo en el Distrito de Caramujo, Cáceres/MT

RESUMEN. El presente texto tiene el objetivo de provocar reflexiones sobre una vivencia en el curso de Licenciatura en Pedagogía del Campo, desarrollado en la modalidad parcelado, en el distrito de Caramujo, ubicado en el municipio de Cáceres/MT. La experiencia ocurrió en 15 días de clases impartidas en la disciplina de Gestión y Políticas de la Educación del Campo ocurrida en el mes de marzo de 2016. Elaboramos un diálogo sobre la Universidad, Educación del Campo y formación de profesores/as. Para la escritura de este texto nos basamos en relatos de la vida de académicos/as disponibles en el memorial reflexivo adoptado como un criterio evaluativo-reflexivo. El memorial fue utilizado para iniciar las clases, y aún, en el transcurso de las reflexiones, sirvió de instrumento de diálogo entre profesora-académicos/as y académicos/as-académicos/as. Fue importante, pues permitió la comprensión de algunos conceptos que involucran la Educación del Campo y pensar sobre la relación entre las historias de vida y la ausencia/presencia de la escuela del/en el campo.

Palabras clave: Universidad, Formación de Profesores, Educación Rural, Pedagogía del Campo.

Introdução

A Uni-versidade, como seu próprio nome já anuncia quer ser universal e unir pessoas. Tal tentativa acompanha a história da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que se ergueu sob os sonhos de seus conterrâneos e migrantes que por aqui construíram suas trajetórias de vida, e nela, depositaram suas expectativas por um espaço de formação acadêmica, mas, sobretudo, humana e política.

A expansão desta uni-versidade de que Maldonado (1995) se referia, de fato tem se avançado neste Estado, embora haja ausência de um planejamento capaz de atender de maneira justa todas as pessoas, tendo em vista um crescimento considerável de cursos e campus nos últimos anos, porém, sem grandes investimentos na infraestrutura, em acervo bibliográfico e material didático-pedagógico suficientes para atender a demanda.

Apesar dos desafios postos a esta universidade, a mesma tem servido como alternativa de formação superior para populações distantes geograficamente e marginalizadas ao longo da história. Apresenta-se como referência nacional por sua ousada forma de se organizar no interior do Estado e ofertar cursos para a população sem terra, camponesa,

assentados, indígenas, a exemplo do Terceiro Grau Indígena, Graduação em Agronomia para os movimentos sociais, a Pedagogia da Terra para professores/as do campo, entre outras modalidades ofertadas em turmas especiais, ou ainda, de maneira recorrente, como é o caso da Faculdade Intercultural Indígena instalada no município de Barra do Bugres.

Neste contexto, nos sentimos parte desta universidade por termos nossa formação superior (o que inclui graduação, especialização e mestrado), cursada nela, e, atualmente, tendo-a enquanto lócus de trabalho.

O texto objetiva refletir sobre uma experiência com o curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo, ofertado na modalidade parceladas, no distrito de Caramujo, localizado no município de Cáceres/MT. A experiência ocorreu em 15 dias de aulas ministradas na disciplina de Gestão e Políticas da Educação do Campo ocorrida no mês de março de 2016 e suscita reflexões pertinentes à formação docente para as escolas do campo.

A Universidade do Estado de Mato Grosso e a experiência com a modalidade parceladas na formação de professores/as.

O Brasil, durante a década de 1970, assim como diversos países da América

Latina, vivenciava o amargo abandono por parte das políticas públicas agrárias e elitistas. Mato Grosso estava para o Brasil, assim como, o Brasil estava para os países desenvolvidos economicamente, *um lugar emergente*. A Universidade do Estado de Mato Grosso surge em 1978, não com esta nomenclatura e nem com o caráter público, mas como Instituto de Educação. Foi um contexto de recente conquista da democracia com a Constituição Federal de 1988 e também, num período de grandes fluxos migratórios condicionados à ocupação da Amazônia e de seus “vazios” demográficos como ressaltou Martins (2009). Sob olhares dos colonizadores, somos conhecidos como um país do “terceiro mundo”, mas constituído a partir da exploração e genocídio de povos indígenas e do campo.

Neste contexto, concordamos com Maldonado (1995) quando refletiu sobre este passado sombrio face às desigualdades sociais ainda por serem sanadas.

Hoje temos uma certeza. A da impossibilidade de se apagar o passado, de negá-lo, de desconsiderá-lo. E isso nos dá a convicção de que qualquer expectativa de mudança e avanço passa pela busca do alicerçamento de alianças amplas e sólidas, pela ciência da complexidade das relações em uma nação de pluralidade étnica e política, pouca memória e conseqüente percepção histórica, com fragilíssima vivência cidadã e imersa em um fosso abismal

de diferenças sociais e econômicas. (Maldonado, 1995, p. 13).

Neste caminho, em meio a contradições e avanços é que se edifica a UNEMAT, cuja característica principal é a interiorização da formação superior no Estado de Mato Grosso, e nasce na tentativa de sanar demandas apresentadas pelo Estado num momento em que a formação docente se fazia escassa. Fazia-se uma alternativa para superar os desafios sociais, econômicos e ambientais.

Inicialmente, surge como Instituto de Educação Superior de Cáceres, para, posteriormente, após inúmeros embates e lutas, transformar-se em uma universidade pública no ano de 1993, instituída pela Lei complementar nº 30, Resolução Nº 001/95-CEE/MT. Este estatuto evidenciava as características da UNEMAT.

Art. 1º - A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT -, com sede e foro no município de Cáceres, e atuação em todo o Estado de Mato Grosso, é uma entidade de Direito Público, sem fins lucrativos, mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso – FUEMAT, gozando de autonomia didático-pedagógica, administrativa, financeira, regendo-se pelo atual Estatuto e legislação afim. (Mato Grosso, 1995).

Devido à extensão territorial e as demandas apresentadas, surge à modalidade “parceladas” no ano de 1992.

Essas experiências de formação de professores foram as primeiras a atenderem uma formação para professores do campo na região.

Segundo informa a página oficial da UNEMAT (www.unemat.br) Recuperado em 02 maio, 2016), o Programa Parceladas foi criado em 1992 como uma modalidade diferenciada de ensino, com o objetivo de atender inúmeras demandas de formação docente em diferentes regiões do estado de Mato Grosso. Os cursos são presenciais, alguns em regime parcelado e outros em regime contínuo, ofertados em rede continuada, para a formação em serviço de servidores públicos da educação básica do estado de Mato Grosso.

Atualmente a universidade possui dezessete (17) cursos que atendem nesta modalidade conforme quadro abaixo:

| | | |
|------------------------------------|---|------------------------------|
| | Campo | licenciatura |
| Luciara | Licenciatura em Química | primeira licenciatura |
| Cáceres (Distrito Caramujo) | Licenciatura em Pedagogia do Campo | primeira licenciatura |
| São José dos Quatro Marcos | Licenciatura em Pedagogia | primeira licenciatura |
| São José dos Quatro Marcos | Agroecologia | Tecnólogo |
| Rio Branco | Licenciatura em Pedagogia | primeira licenciatura |
| Rio Branco | Licenciatura em Matemática | primeira licenciatura |
| Mirassol Oeste | D' Ciências Contábeis | Bacharelado |
| Mirassol Oeste | D' Administração | Bacharelado |
| Nova Lacerda | Ciências Contábeis | Bacharelado |
| Campus de Júlio | Ciências Contábeis | Bacharelado |
| Vila Bela da Santíssima Trindade | Agroecologia | Tecnólogo |

Fonte: Disponível em: www.unemat.br. Recuperado em 02 de maio, 2016.

Quadro 1 – Cursos ofertados na modalidade parceladas pela UNEMAT

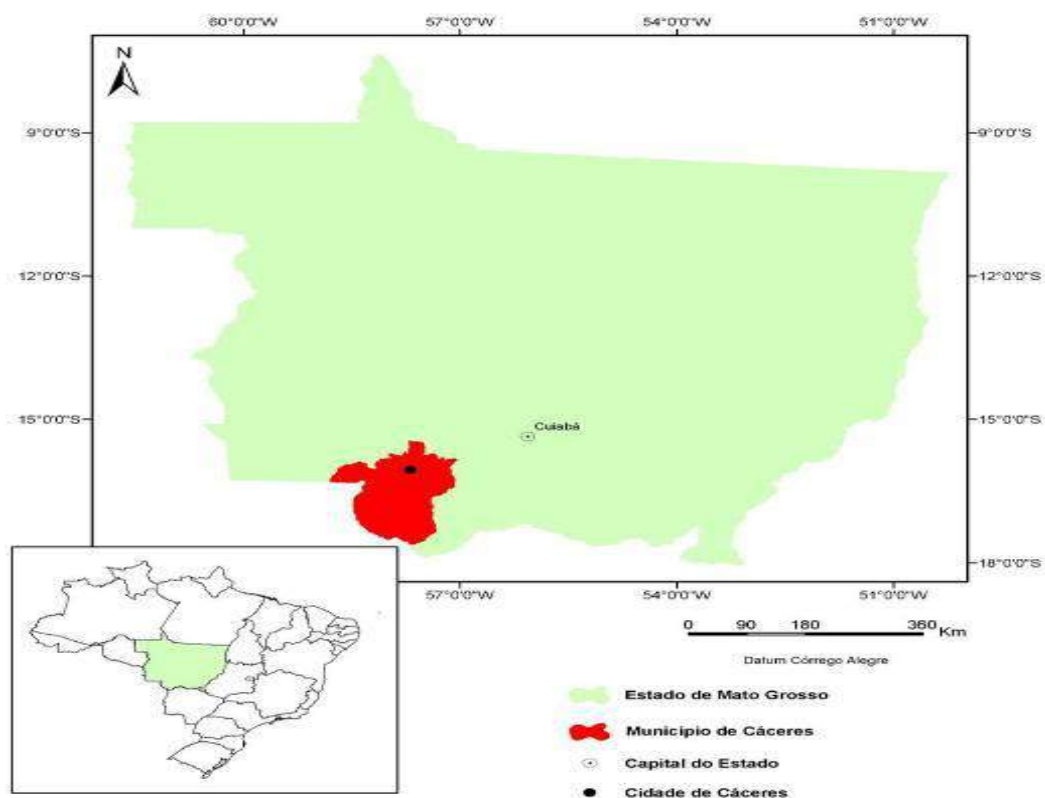
| Município/Campus/Núcleo | Curso | Formação |
|-------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Matupá | Licenciatura em Matemática | primeira licenciatura |
| Matupá | Licenciatura em História | primeira licenciatura |
| Matupá | Licenciatura em Química | primeira licenciatura |
| Luciara | Letras Português/Inglês | primeira licenciatura |
| Luciara | Letras Português/Espanhol | primeira licenciatura |
| Luciara | Pedagogia do | primeira |

A maioria desses cursos de licenciatura é ofertada em parceria entre Governo Federal e governos estaduais através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Trata-se, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) conforme consta no site (<http://www.capes.gov.br/> Recuperado em 10 de junho, 2016), um “Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009”. Há a

oferta de licenciaturas, segunda licenciatura para professores em exercício e formação pedagógica. O objetivo é fomentar a formação superior para professores/as da educação básica que estejam em exercício da função.

O distrito de Caramujo Cáceres/MT: uma microgeografia das gentes pantaneiras

Figura 1 – Localização de Cáceres, Distrito de Caramujo.



Fonte: <http://www2.unemat.br/atlascaceres/index.php?pasta=localizacao>. Recuperado em 30 de maio, 2017.

O distrito de Caramujo está localizado no Pantanal mato-grossense distante a 30 km da sede do município de Cáceres. Surgiu a partir da homologação da Lei n. 5.348/88. Sua configuração territorial é composta por fazendas e uma

comunidade com aproximadamente três mil habitantes (Relatos de acadêmicos).

Em visita à comunidade, pode-se observar que ela possui uma Escola Municipal que atende a Educação Infantil e uma escola Estadual que atende o Ensino Fundamental, Ensino Médio Integrado à

agroecologia, Educação de Jovens e Adultos, e, em convênio com a UNEMAT, campus de Cáceres, a escola estadual oferece sua estrutura física, como sala de aula, banheiros, data show, laboratório de informática para a realização do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo no Núcleo Pedagógico de Cáceres.

O Distrito é considerado uma região de zona rural, ou seja, tem sua organização econômica baseada principalmente em atividades de agropecuária difundida pela concentração de terras sob o poder de fazendeiros. Possui indústria de cerâmicas e laticínio que empregam boa parte de trabalhadores/as que ali residem. Há uma espécie de vila com casas divididas em lotes. Há igrejas, comércios, lanchonetes, e uma pequena feira que fica na BR 070 e faz divisa com os municípios de Mirassol D'Oeste, Barra do Bugres, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Porto Esperidião, Lambari D'Oeste, Glória D'Oeste e República da Bolívia.

A comunidade atendida pelo curso de Pedagogia do Campo é bem diversa e não se trata de professores/as em exercício da profissão conforme prevê o PARFOR, mas atende a trabalhadores/as de variados espaços, como: vigilantes, merendeiras, donas de casa, vendedores de salgados, empregadas domésticas, assistente de dentista, aposentados/as, padeiras, babás, e

auxiliar de professores/as da educação infantil (voluntárias¹).

A Educação do Campo e a Licenciatura em Pedagogia do Campo

A Educação do Campo nasce como uma modalidade educativa que se contrapõe ao modelo dominante de educação que se consolidou no Brasil a partir da lógica de exclusão difundida pelas práticas pedagógicas, pelo currículo e pela ausência de formação e condições dignas de trabalho de professores/as do campo, além de outras demandas geradas pela estrutura social a que pertencemos, a sociedade capitalista.

Azinari (2016) compreende que a Educação do Campo está inclusa em um projeto em que *Outro Mundo é Possível*, conforme lembra Dom Pedro Casaldáligaⁱⁱ, pois se origina de pressupostos e práticas contrários ao que está posto no modo capitalista de conceber o campo, o trabalho, a escola e a própria dinâmica da vida.

O capital, na figura do patrão, ou das empresas multinacionais, ao dispor de mecanismos de dominação controlando os meios de produção, explora os trabalhadores, utiliza-se do discurso do progresso, das monoculturas e transgenia para produzir e, ao mesmo tempo, destruir a biodiversidade do campo, pois interferem

nos biomas, no solo, nos rios, na vida das pessoas residentes na cidade ou no campo. Estudos realizados por Andrioli e Fuchs (2012) revelam o poder devastador imputado pelo uso de transgênicos no mundo e afirmam que a América Latina não passa de um mercado de testes para essas “tecnologias” para o capital estrangeiro.

Em contraponto a este modelo de sociedade, a proposta educacional da Educação do Campo contesta a desigualdade socioeconômica quando levanta a bandeira da economia solidária em seus assentamentos ou na criação dos cursos de Agroecologia, por exemplo. Contesta a absolutização da propriedade quando marcha coletivamente pelos caminhos tortuosos do acesso a terra e a ocupa, em forma de acampamentos, resistentemente, em busca da Reforma Agrária ainda não consolidada neste país.

Autores/as como Molina e Freitas (2011), Molina (2014, 2015), Fernandes & Caldart (2000), Caldart (2004, 2012), entre outros, apontaram em seus textos que a luta pela Educação do Campo iniciou-se nos anos 1990, a partir da mobilização dos movimentos sociais do campo, consolidando o que denominam de “Movimento da Educação do Campoⁱⁱⁱ”. É de consenso que as conquistas no campo político foram, de fato, alcançadas nos

últimos anos através da mobilização popular. Desses avanços, foram construídas políticas públicas educacionais para a Educação do Campo.

Caldart (2004) assinala que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 contemplou-se a formação de professores/as. O que não havia era a ideia de uma formação que atendesse as demandas educacionais, sociais e políticas do campo. Com o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária (ENERA), e, depois, com a 1ª Conferência Nacional pela Educação Básica do Campo no ano de 1998 é que se intensificaram as mobilizações que denunciaram as demandas para a formação humana no e do campo, desde a educação infantil à formação superior, haja vista, a oferta de uma educação rural precarizada e abandonada pelos órgãos públicos (in)competentes.

No Brasil, cerca de 180 mil professores/as do campo estavam sem formação adequada (Molina, 2014). O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, nasce como possibilidade de promover a formação de professores/as do campo a partir da promulgação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

(PROCAMPO) (2012), que legitimou as demandas anteriormente levantadas durante as conferências e encontros. Logo mais, configurou-se em uma política específica para atender a formação docente para professores/as do campo.

A partir da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, de encontros e reuniões, produziram-se materiais importantes para se pensar/concretizar uma educação específica aos povos do campo. As primeiras produções podem ser encontradas na coleção “Por uma Educação Básica do Campo” que demarcam os objetivos, princípios, desafios e sonhos, antes almejados pelas populações do campo (Benjamin & Caldart, 2000).

Azinari (2016) ressalta que, de lá para cá, inúmeros avanços no campo legal foram alcançados, sempre com o protagonismo dos movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – que, desde sua gênese na década de 1980, marchou, acampou, resistiu e ocupou diversos espaços para além da terra.

A partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução n. 1/2002 CNE/CEB), avanço significativo do ponto de vista legal, uma vez que contemplou a

especificidade da formação pautada na promoção da população do campo, sua autonomia e identidade, fruto das lutas dos movimentos sociais do campo.

A formação inicial e continuada está assegurada no Art. 12 da referida resolução. Em seu parágrafo único observa-se: “Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (Brasil, 2002). Compreende-se, então, que o campo, gerado pela exclusão de trabalhadores/as, esteve à margem de políticas públicas, em especial, educacionais. Por isso, ao referir-se ao/as “professores/as leigos/as”, afirma-se também a existência de um/a agente social tão abandonado/a como o espaço em que emerge.

Therrien (1993) estudou sobre a constituição da professora leiga e a entende como um ser social e político dotado de conhecimentos vivenciados na experiência da prática pedagógica, e ainda, nas lutas travadas durante sua trajetória de vida. A professora leiga do campo é gerada por esta estrutura de exclusão, e foi por muito tempo, responsabilizada pelo fracasso escolar.

O autor ainda reconhece que as mulheres são a maioria expressiva na docência seja no campo ou na cidade, cujas comprovações aparecem nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira [INEP] (2007).

Como forma de romper com este abandono, contemplou-se, a partir de inúmeras lutas, uma política que assegurasse o direito a uma formação, não apenas em nível superior, mas a partir da compreensão de que o campo é um espaço de produção de vida e de conhecimento, haja vista que a educação é entendida aqui, como uma prática social (Brasil, 1996).

Assim, a Resolução n. 01/2002 CNE/CEB assegura que:

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 (Brasil, 2002).

A referida Resolução, ao regulamentar os direitos dos povos do campo no que diz respeito a uma educação própria e com qualidade social, é um instrumento legítimo e legal que preconiza a identidade de cada escola, devido à diversidade existente no campo brasileiro. A essa identidade, Peripolli (2009) confirma que as Diretrizes *têm a “cara” desses sujeitos que vivem na e da terra.*

As Diretrizes representam, não só o amparo legal que possibilite operacionalizar/construir novas propostas de educação para os trabalhadores do campo, como o resgate, a conquista dos direitos negados aos povos do campo ao longo dos anos. Pode-se dizer que estas têm a “cara” destes sujeitos que vivem na e da terra. O campo, com uma legislação educacional própria, representa, acima de tudo, a vitória dos mais diferentes movimentos sociais populares na luta contra toda forma de expropriação/exploração patrocinada pelo capital: a expropriação da terra, do trabalho, do saber. Uma vitória que vai se constituindo no cotidiano. (Peripolli, 2009, p. 118).

Para consolidar essa “cara” ou a identidade da escola do campo, foi preciso olhar para os sujeitos desse processo: trabalhadores e trabalhadoras, crianças, jovens e idosos/as moradores do campo. Para que essas vivências estivessem presentes no contexto da escola do campo,

as Diretrizes, além de representarem os anseios da população do campo, instituíram também uma política específica de formação de professores e professoras da Educação do Campo, a fim de se construir uma proposta curricular ancorada na realidade onde a escola estivesse inserida.

Com acúmulo de algumas experiências^{iv} após a criação do Pronera, do Procampo, ainda era preciso ampliar a oferta da modalidade educativa, uma vez que, na maioria das escolas do campo, havia apenas professores/as considerados/as leigos/as.

Segundo Arroyo (2012), as demandas dos movimentos sociais para construir uma proposta de formação de professores específica ao campo foram debatidas e organizadas na “Conferência Nacional realizada em 2004, dando origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secad/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo)” (Arroyo, 2012, p. 362).

Essas demandas foram sistematizadas na “Proposta do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo” em 2005. Somente em 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril

de 2008, estabeleceram-se diretrizes complementares para atendimento das políticas públicas da educação básica que reconhecia a diversidade dos povos do campo em suas especificidades; Já a Lei 12.960/2014 considera que o fechamento das escolas do campo, deve preceder de diagnóstico e parecer da secretaria de educação, entre outras possibilidades de manutenção da vida no campo, a partir da política educacional.

Caldart (2004) compreende que o campo e seus sujeitos possuem uma dinâmica própria, com modos de se organizar e viver peculiares ao espaço em que se reproduzem. Por isso, há a necessidade de se pensar em uma Pedagogia do Movimento Sem Terra como forma de resistir e dar continuidade às lutas pela conquista dos direitos sociais. Esses conhecimentos são indispensáveis para a manutenção da vida no campo, o que justifica a formação de professores/as que estejam vinculados a esta realidade.

Compreende-se que os cursos de licenciatura em Pedagogia do Campo são resultados das lutas sociais, e, ao transformarem-se em políticas públicas, evidenciam os avanços construídos pelas coletividades nos últimos 18 anos.

Uma formação amparada no sentimento de justiça social precisa estar conectada a uma mudança radical da

sociedade. Pequenos avanços, apesar de serem motivos de alegria, são, sem sombra de dúvidas, a mínima fatia de um direito.

Para a consolidação de propostas formativas que problematizem, e, de fato, modifiquem a estrutura social vigente, compreendemos a necessidade de questionar qual tem sido “... o papel da educação na construção de outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?” (Mészáros, 2008, p. 10).

A construção de uma sociedade justa perpassa pela desconstrução desta sociedade cindida em classes (Marx, 2001). E a universidade deve fazer parte desta transformação. Concordamos com Molina (2014, p. 273) quando entende que “a universidade pública é um aparelho tradicional de hegemonia, no interior do qual se apresenta uma diversidade de projetos em disputa pela direção intelectual e moral da sociedade”.

Diante deste posicionamento teórico e político, procurou-se contemplar a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo a partir das experiências vivenciadas durante a disciplina: Gestão e Políticas da Educação do Campo.

As experiências pedagógicas no curso de Pedagogia do Campo no distrito do Caramujo: reflexões e memórias escolares na formação docente

Houve, inicialmente, o processo seletivo para que pudesse participar da modalidade como professora. Naquele momento, manifestei a intenção de qual disciplina ministrar. Optei pela disciplina de Gestão e Políticas da Educação do Campo, que seria ministrada numa turma do 5º semestre. Fui selecionada e ministrei as aulas de 02/03/2016 a 17/03/2016.

O grupo discente se mostrou receptivo e interessado à proposta de trabalho que seria desenvolvida no período em questão. O cronograma e o plano de ensino foram revistos e reelaborados durante as aulas para atender a realidade da turma, cuja composição é: 42 acadêmicos/as de idades que variam de 20 a 70 anos de idade; entre eles/as, 6 (seis) eram pessoas do sexo masculino; 36 (trinta e seis) do sexo feminino. Isto confirma a reprodução de um dado nacional sobre a participação maciça de mulheres nas licenciaturas Inep (2009).

Como não conhecia a turma, o planejamento ocorreu pelas trocas obtidas junto à coordenação da modalidade localizada na sede administrativa UNEMAT de Cáceres, que nos forneceu as

informações necessárias para tal. A ementa da disciplina assim se apresentou:

- Fundamentos teórico-conceituais das Políticas Públicas de Educação do Campo.
- Educação do Campo como direito humano no contexto da política de desenvolvimento com igualdade social dos movimentos sociais e sindicais.
- História dos movimentos sociais do campo no Brasil.
- Perspectiva histórica das políticas de Educação Rural e do Campo no Brasil.
- As políticas de Educação do Campo percebidas na sua interlocução dialógica entre o Estado e os Movimentos Sociais.
- Gestão democrática.
- Gestão pedagógica da educação escolar do campo.
- Escola formadora do ser humano articulada com um projeto de emancipação humana. (Projeto Político Curricular, 2013).

A partir da ementa, elegemos como objetivo geral da proposta pedagógica, a apropriação de conhecimentos técnico-científicos e metodológicos indispensáveis à compreensão da gestão e políticas da Educação do Campo.

No primeiro encontro nos apresentamos. Narrei sobre alguns percursos de minha história como professora e minha trajetória de formação. Naquele instante, deixei meu coração se apresentar por mim, e enquanto eu falava, também ia me refazendo, como ser

inacabado que sou. Logo após esta conversa inicial, fui tentando costurar à minha trajetória a minha imersão como trabalhadora numa sociedade configurada sob a égide do modelo capitalista.

O processo de reestruturação produtiva alterou o cenário nacional no que diz respeito ao mundo do trabalho. No contexto do capital, a profissão docente tem sido compreendida “... como um trabalho tipicamente capitalista” (Hypólito, 1997, p. 89). Tal afirmativa se sustenta a partir da concepção de Marx, quando afirma que todo trabalho produtivo é aquele emergido para a valorização do capital, ou seja, o que produz a mais valia. Assim, Marx (2001, p. 219) entende que “o trabalhador[a] trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem, adequadamente, os meios de produção ...”.

Ao recontar a minha trajetória como mulher, professora e trabalhadora inserida dentro desta sociedade de classes, observei naquele instante que parte dos/as acadêmicos/as se reconheciam em minhas memórias. Ora com palavras que narravam a exploração a que eram submetidos/as, ora com olhares e ouvidos atentos ao ponto de me tocarem com um silêncio ensurdecador. Pude explorar e conhecer um pouco das

vidas que ali estavam a partir de um vídeo com a música “A lista”, de Oswaldo Montenegro, e, para que pudessem acompanhar a letra, levei na versão impressa.

A música foi utilizada apenas como instrumento mobilizador para que contassem um pouco de si. Após este momento, pedi para que desenhassem o “Rio da vida”. Esta foi uma dinâmica para que expusessem, através de uma atividade artística, suas impressões sobre os percursos da vida, suas histórias e memórias de infância até o presente.

Ao contrário da lógica hegemônica presente nos processos de formação docente no país, fundamentados na epistemologia da prática – que desconsidera fatores centrais para a qualificação das práticas docentes, tomando como base condições sociais, econômicas, políticas e culturais, que necessariamente interferem no processo educativo, na licenciatura em Educação do Campo -, partimos de histórias individuais e das práticas e saberes docentes, com o cuidado, porém de localizá-las dentro de contextos estruturais muito maiores que as contem. (Molina, 2014, p. 274).

A autora fala da formação em Licenciatura em Educação do Campo ofertada pela Universidade de Brasília (UNB), mas que não se distancia daquilo que acreditamos diante da proposta do curso em análise, pois a intenção de trabalhar com a atividade “rio da vida” foi

justamente, fazer com que cada sujeito, ao desenhar e narrar suas histórias, fossem se reconhecendo num contexto mais amplo dentro desta sociedade permeada pelas contradições e conflitos de classe.

Para a captura dos sentidos que a formação superior tem propiciado aos acadêmicos/as, utilizou-se da metodologia da história Oral mediante a escuta das narrativas. As narrativas são instrumentos de coleta de dados que têm ocupado destaque nas pesquisas e no próprio desenvolvimento profissional na formação de professores, pois a centralidade está em compreender certos fenômenos pelo ponto de vista daquele/a que narra, conta e reconta suas experiências. Nesse processo o sujeito reflete e elabora novos pensamentos sobre sua própria história. Para Dias e Engers (2005, p. 510), “ao narrar suas vivências, os professores estão fazendo uma reconstituição de significados dos fatos e experiências, consideradas as mais importantes de suas vidas”.

Os diálogos foram sobre as trajetórias de formação escolar e o que os levou ao curso de Pedagogia do Campo. Em uma roda de conversa cada acadêmico/a mostrou seu “rio” e narrou parte de sua história. Alguns/as se emocionaram, contaram momentos difíceis que enfrentaram e que, apesar de tudo, estavam estudando.

Ao narrar suas histórias, vamos evidenciando o lugar de onde os sujeitos falam. De famílias humildes oriundas de Mato Grosso e outras migrantes de outros estados. Interessante que esse processo de retornar ao tempo passado no momento das socializações das histórias possibilitou observar algumas semelhanças nas trajetórias de vida que são universais, condicionadas social e economicamente. Mas, ao mesmo tempo, revelaram singularidades nesses percursos, segundo Molina (2014) é uma forma de propiciar a reflexão crítica sobre os processos econômicos, sociais, políticos e culturais de cada momento vivido e se localizar num contexto mais amplo.

Acadêmicos/as relataram sobre suas trajetórias e informam:

Minha família veio de São Paulo, tiveram muitas dificuldades na viagem, também viajar com 14 filhos não é fácil. Nasci em Cáceres no ano de 1965 e sempre morei no sítio. Morei um tempo numa fazenda divisa com a Bolívia (Acadêmica, 51 anos). Nasci em São Paulo, na cidade de Birigui. Minha mãe faleceu quando eu tinha um ano de idade, não a conheci. Vim para Mato Grosso com sete anos de idade. Tinha que fazer todo o serviço de casa, para ir à escola era difícil porque era longe, aí eu chegava atrasada (Acadêmica, 69 anos).

Nasci na cidade de Araputanga, morávamos em uma fazenda, Estancia Magalhães. Somos de uma família grande, minha mãe teve 10

filhos e um de criação. A minha mãe já era professora quando eu comecei a estudar, lembro-me muito da escola que estudávamos, era muito simples, de pau a pique e coberta de folha de babaçu e capim de sapé (Acadêmico, 39 anos).

Comecei a estudar com sete anos de idade. Tive uma professora maravilhosa, tive muitas dificuldades para ir à escola, porque eu morava longe. Meus pais são de Mato Grosso e se conheceram numa festa de São Sebastião e tiveram 11 filhos. Com 17 anos eu tive minha primeira filha. Em 2013 ela foi assassinada por um ladrão que tentou roubar nossa casa. Este foi o tempo mais difícil para mim. (Acadêmica, 37 anos).

A maior parte daqueles/as que frequentam o curso de Pedagogia do Campo no distrito de Caramujo são mulheres. Os relatos evidenciam a perpetuação de uma sociedade patriarcal, uma vez que casaram muito cedo, sendo um dos motivos do abandono da escola no momento da infância. Saffioti (2013) acredita que a sociedade patriarcal que nos rege é quem determina o lugar de cada pessoa. A fala das acadêmicas confirma que o machismo está assentado numa relação de poder, em que a mulher, ao se casar, passa a ser propriedade do marido, não podendo escolher aquilo que deseja.

Esta relação está fundada na divisão desigual do trabalho. Para Campos (2011, p. 35),

A mulher não tem um bom emprego porque tem que conciliar com as responsabilidades de mãe e esposa, e milhares de mulheres não podem deixar de trabalhar devido à condição de pobreza, então tem que se sujeitar aos trabalhos com jornadas parciais, que em geral, estão associados a condições precárias, sem direitos e com baixa remuneração.

Há uma relação hierárquica do trabalho masculino, considerado *produtivo* (produção econômica) em detrimento do feminino, o *reprodutivo* (reprodução de filhos/as). Isso justifica a exploração sofrida pelas professoras, quando estas, além das duplas ou triplas jornadas em escolas, têm o “dever do lar” sob sua responsabilidade, reforçando a desigualdade histórica entre os sexos.

A divisão sexual do trabalho determina histórica e culturalmente, não apenas destina homens à esfera produtiva e as mulheres à esfera reprodutiva, como também atrela os primeiros às funções de maior valor social. ... os papéis de assalariamento e na família aparecem como o que são, isto é, não como produto de um destino biológico, mas como um “construto social”, resultado das relações sociais. (Freitas, 2007, pp. 12-13).

As acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação do Campo carregam a marca da feminilidade em seus corpos e histórias. A falta de oportunidade, inclusive de formação, condicionou à possibilidade de estudar como uma espécie

de “salvação”. Apesar das dificuldades enfrentadas, percebem que a formação no curso de Pedagogia do campo tem sido uma alternativa de formação, e ao mesmo tempo, tem alimentado perspectivas para melhoria de suas vidas.

Meu sonho é terminar a faculdade e atuar na área de Pedagogia e procurar cada vez mais progredir em meus estudos (Acadêmica, 37 anos).

Fiquei fora de sala de aula por seis anos, jamais imaginei eu, em uma sala de aula fazendo uma faculdade, mas estou gostando muito e pretendo continuar e ir até o fim e quem sabe, se tiver a oportunidade, me tornar uma professora na educação infantil, porque gosto muito de crianças (Acadêmica, 27 anos).

Tive vontade de desistir várias vezes, uma delas foi quando tive que fazer aborto, pois estava grávida de 11 semanas de gêmeos, mas não estavam se desenvolvendo. Foi difícil, mas superei. Tenho outros problemas na família, mas se Deus quiser, vou ultrapassar todas as barreiras e vou terminar a faculdade de Pedagogia do Campo e poder lecionar para outras crianças (Acadêmica, 25 anos).

O curso de Pedagogia do Campo esta sendo de grande importância na minha vida profissional, pois estou adquirindo muitos conhecimentos, que não é apenas ler e escrever, mas de respeito com meus próximos, valorizando cada cultura, religião, as diferenças e métodos de ensino (Acadêmico, 32 anos).

Para a maioria dos/as acadêmicos/as, o curso é uma forma de superação das condições de vida que possuem, mas a

percepção que apresentaram não está vinculada à ideia de outro campo, pois durante todas as aulas, fazíamos ligação da vida relatada pelos acadêmicos/as nos primeiros dias de aula, com a construção das políticas públicas da Educação do Campo no Brasil. E durante estes processos, afirmavam que não tinham estudado nada a respeito da especificidade da Educação do Campo.

Acredita-se que o campo é mais do que a política difundida pelo agronegócio e da precarização e exploração de trabalhadores/as e o lucro a todo custo. Acreditamos em um campo que é a bandeira dos movimentos sociais do campo, em especial o MST, que defende um projeto de campo ancorado na perspectiva da inclusão social e produtiva, no manejo sustentável e ecológico dos recursos naturais, ou seja, num projeto social justo, solidário e digno de se viver. Concordamos com Fernandes (s/a, p. 02) “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”.

Esse mesmo campo defendido pelos movimentos sociais precisa ser redescoberto pelos/as os/as acadêmicos/as, que embora oriundos do campo, há fortemente o ideário de que a cidade é o

lugar ideal para viver. Foi perceptível que a comunidade acadêmica de Caramujo não se reconhecia com o “campo” e nem como comunidade rural. Neste sentido é que coadunamos com Neto (2011),

Os cursos de Licenciatura do campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais, pois numa sociedade cindida em classes, com interesses diferenciados, o compromisso é com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares. (Neto, 2011, p. 25).

Por isso, a atividade proposta “rio da vida”, seria uma alternativa de conhecer os sujeitos, suas histórias e expectativas de formação e ainda, vincular as demais atividades previstas no planejamento de aula, aos seus contextos de vida, na tentativa de produzir sentido naquilo que falávamos e aprendíamos. O intuito maior foi de que compreendessem que era parte das conquistas da Educação do Campo, e que cada direito conquistado, era também, direito de cada um/a daquela turma, de ter acesso à formação superior de que tanto se orgulhavam em fazer parte.

Algumas considerações

A política de Educação do Campo e da formação de professores/as do campo é fruto de intensa mobilização e organização dos movimentos sociais e universidades,

conjuntamente com entidades sindicais e religiosas, que conseguiram o reconhecimento legal da Educação do Campo como um direito dos povos do campo conforme prevê a Resolução n. 01/2002 CNE/CEB.

A oferta de uma modalidade diferenciada e turma única para a Educação do Campo revela, entre outras questões, que esta ainda é uma política educacional em construção, pois a não continuidade da mesma fragiliza um projeto de Educação do Campo que considere as reais necessidades formativas para o lugar em que está inserida.

O próprio acesso ao projeto do curso ocorreu de forma fragmentada, apenas a ementa da disciplina recebida por e-mail, o que dificultou uma compreensão mais ampla dos objetivos do curso e das demais disciplinas, e ainda, o percurso da institucionalização do curso naquela comunidade.

Ainda assim, é possível compreender que a atividade destacada neste texto fez com que os/as acadêmicos/as externalizassem suas memórias e trajetórias, podendo assim, refletir sobre seus próprios contextos de vida como forma de reconhecer-se como *ser no e com o mundo* (Freire, 1987), ou ainda, como agentes políticos do e no campo. Esta atividade também propiciou uma

organização do trabalho mais articulada à vida deles. Houve um processo de formação crítica acerca da contextualização histórica das políticas e a gestão da Educação do Campo de maneira significativa.

Alguns disseram que ainda não haviam estudado sobre a Educação do Campo, que as demais disciplinas não trataram diretamente dos conceitos que a envolvem, e, que por este motivo, afirmaram que as aulas contribuíram para a compreensão sobre a temática e que puderam repensar sobre suas histórias de lutas e desafios, tendo neste curso uma alternativa de uma vida digna e justa.

A experiência aqui relatada contribuiu para entender a lógica da formação ofertada, ainda que de maneira tímida. Porém, como salienta Frigotto (2014), o conhecimento que interessa à classe trabalhadora precisa ajudar a revelar as formas de dominação e alienação, sendo as universidades e as escolas públicas, espaços propícios para pensar a transformação social na medida em que a produção desse conhecimento ajude na compreensão de quais mudanças são necessárias, a fim de que, coletivamente, haja organização para superar as relações sociais geridas pelo capital.

A escola, universidades públicas e os movimentos sociais têm sido uma das

poucas alternativas para a classe trabalhadora pensar na superação desta sociedade, e neste caso, tomamos a formação da Licenciatura em Pedagogia aqui discutida como uma dessas possibilidades de reflexão, imersão crítica de si e do outro nos processos que constituem a Educação do Campo e pensá-lo enquanto projeto popular para o enfrentamento dos desafios cotidianos que vivenciamos.

Referências

Andrioli, A. I., & Fuchs, R. (Orgs). (2012). *Transgênicos: as sementes do mal - a silenciosa contaminação de solos e alimentos*. São Paulo: Expressão Popular.

Arroyo, M. G. (2012). Formação de Educadores do Campo. In *Dicionário da Educação do Campo*. Caldart, R. S. Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Arroyo, M. G., & Fernandes, B. M. (1999). *A educação básica e o movimento social do campo*. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2). Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Azinari, A. P. S. (2016). *Constituir a vida numa região de fronteira: trajetórias de mulheres-professoras-trabalhadoras do campo em Juara/MT*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso. Mato Grosso.

Brasil. (1988). *Constituição Federal*. Recuperado em 05 de abril, 2016 de

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Brasil. Ministério da Educação. (2002). Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB 1/2002 – Publicação no Diário oficial da união em 9 de abril de 2002.

Benjamin, C., & Caldart, S. R. (2000). *Projeto popular e escolas do campo*. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3) Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo.

Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei N.º 9394/96*.

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

Caldart, R. S. (2012). Caminhos para a transformação da escola. In Aued, B. W., & Vendramini, C. R. (Orgs.). *Temas e problemas no ensino em escolas do campo*. São Paulo: Outras Expressões.

Campos, C. S. S. (2011). *A face feminina da pobreza em meio à riqueza do agronegócio: trabalho e pobreza das mulheres em territórios do agronegócio no Brasil: o caso de Cruz Alta/RS* Buenos Aires: CLACSO.

Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2010). Recuperado em 05 de abril, 2016, de www.capes.gov.br.

Dias, C. M. S., & Engers, M. E. A. (2005). Tempos e memórias de professoras alfabetizadoras. *Rev. Educação*, 3(57), 505-523.

Fernandes, B. M. (s/a). *Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e*

território como categorias essenciais. Recuperado em 05 de junho, 2016 de http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freitas, T. V. (2007). O cenário atual da divisão sexual do trabalho. In Silveira, M. L., & Freitas, T. V. (Orgs). *Trabalho, corpo e vida das mulheres: crítica à sociedade de mercado*. São Paulo: SOF.

Frigotto, G. (2014). A cientificidade do conhecimento e os processos coletivos de transformação da realidade social. In: Caldart, R. S., & Alentejano, P. (Orgs.). *MST: Universidade e Pesquisa*. São Paulo: Expressão Popular.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília.

Hypólito, Á. M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papyrus.

Lei complementar nº 30, de 10 de janeiro de 1995. (1995). Resolução 001/95/CEE/MT institui-se a Universidade do Estado de Mato Grosso.

Lei nº 5.348, de 06 de setembro de 1988. (1988) D.O. 06.09.88. Criação do Distrito de Caramujo. <http://www.sad-legislacao.mt.gov.br/Aplicativos/Sad-Legislacao>. Recuperado em 26 de maio, 2016.

Maldonado, C. A. R. (1995). *UNEMAT: uma universidade para o 3º milênio*. Cáceres: Edições Iguapé.

Martins, J. S. (2009). *Fronteira - A degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto.

Marx, K. (2001). *O capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

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

Molina, M. C. (2014). As análises de práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. In Cunha, S. J. V., & Silva, M. A. (Orgs). *O método dialético na pesquisa em educação*. Coleção Políticas Públicas da Educação. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB.

Molina, M. C. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166.

Molina, M. C., & Freitas. H. C. A. (2011). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, 85(24), 5-6.

Neto, A. J. M. (2011). Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In Rocha, M. I. A., & Martins, A. A. (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Peripolli, O. J. (2009). *Expansão do capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Projeto Político Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo. (2013). UNEMAT, Cáceres.

Saffioti, H. I. B. (2013). *A mulher na sociedade de classes*. São Paulo: Expressão Popular.

Therrien, J. (1993). A professora leiga e o saber social. In *Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?* São Paulo, Cortez.

ⁱ Uma acadêmica relatou que é voluntária numa instituição de educação infantil e que há um contrato para receber R\$ 100,00 (cem reais) por mês pago pela professora. O contrato, segundo a mesma, é para ter ciência de algumas regras como: não faltar; usar roupas adequadas; etc.

ⁱⁱ Bispo Emérito da Prelazia de São Felix do Araguaia.

ⁱⁱⁱ Molina (2011) defende que o “Movimento da Educação do Campo” é aquele iniciado a partir da I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, momento em que é iniciado um novo rumo à educação que os movimentos sociais almejavam para os povos do campo.

^{iv} Foram ofertados cursos de magistério do MST, e posteriormente o curso de Pedagogia da Terra na Unemat, Unijuí.

Recebido em: 02/04/2017
Aprovado em: 21/05/2017
Publicado em: 31/07/ 2017

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

APA:


Azinari, A. P. S., & Peripolli, O. J. (2017). Uni-versidade multi-versa? Reflexões sobre a formação de professores/as do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo no distrito de Caramujo, Cáceres/MT. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 520-541. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p520>

ABNT:

AZINARI, A. P. S.; PERIPOLLI, O. J. Uni-versidade multi-versa? Reflexões sobre a formação de professores/as do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo no distrito de Caramujo, Cáceres/MT. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 520-541, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p520>

ORCID

Amanda Pereira da Silva Azinari

 <http://orcid.org/0000-0001-9345-0219>

Odimar João Peripolli

 <http://orcid.org/0000-0002-0596-6213>

Contribuições da Terapia Ocupacional Social nas escolas do campo

Magno Nunes Farias¹, Wender Faleiro²

¹Universidade Federal de Goiás - UFG. Unidade Especial de Educação. Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120. Setor Universitário. Catalão - GO. Brasil. magnonfarias@hotmail.com. ²Universidade Federal de Goiás - UFG.

RESUMO. Atualmente busca-se constituir escolas do campo que tenham como diretrizes os princípios da Educação do Campo, ou seja, articuladas com as lutas e modos de vida do campo, sendo uma construção que necessita de interdisciplinaridade. Assim, é um espaço possível de contribuições da Terapia Ocupacional Social (TO Social), tendo em vista que suas ações têm como objetivo a desconstrução das contradições (reprodução de padrões de desigualdade socioeconômica, epistêmica, cultural e territorial) dos sistemas de ensino. Com o objetivo de compreender as possibilidades de atuação da profissão nas escolas do campo, realizou-se um estudo reflexivo e crítico. A TO Social vai atuar nas escolas do campo fortalecendo os processos da Educação do Campo, assegurando o acesso da população do campo aos seus direitos sociais, em especial educacionais, articulando ações terapêuticas ocupacionais para ajudar a promover nos ambientes escolares do campo uma escola que esteja focada nas necessidades sociais dos camponeses, e que não reproduza qualquer tipo de opressão institucional. Algumas ações podem ser: construção de atividades, dinâmicas e projetos, constituindo espaços coletivos ou grupais; acompanhamentos singulares e territoriais; articulação de recursos no campo social; e na dinamização da rede de serviços. Portanto, essa atuação tem possibilidades que podem contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente articulado com a vida dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Escolas do Campo, Terapia Ocupacional Social.

The contributions of Social Occupational Therapy at the rural schools

ABSTRACT. The aim is to constitute Rural Schools that have as guidelines the principles of Rural Education, in others words, guidelines which are articulated with the struggles and lifestyles of the field, being a construction that requires interdisciplinarity. Therefore, it's a possible space for contributions of Social Occupational Therapy (OT), considering that its actions aimed on the deconstruction of the educational system contradictions. In order to investigate the possibilities of professional performance at the Rural Schools, it was carried out a reflexive critical study. The OT will strengthen the process of Rural Education, ensuring the access of people from the field to their social rights, specialty educational rights, articulating occupational therapy actions to help promoting in rural school environments an institution that is focused on the social needs of the farmers who don't represent any kind of institutional oppression. Some actions may be: the construction of activities, dynamics and projects, constituting collective or group spaces; natural and territorial accompaniments; articulation of social resources; and the boosting of network services. Therefore, this actuation has possibilities that may contribute to the institutionalization of this service, truly articulated with peasant demands and their culture.

Keywords: Rural Education, Rural Schools, Social Occupational Therapy.

Contribuciones de La Terapia Ocupacional Social en las escuelas del campo

RESUMEN. Actualmente busca establecerse escuelas del campo teniendo como directrices los principios de la Educación del Campo, o sea, estrechamente vinculado las luchas y la forma de vida del campo, siendo una construcción que requiere interdisciplinario. Siendo un espacio para el trabajo de la Terapia Ocupacional Social (TO), teniendo en cuenta que sus acciones objetivan la deconstrucción de las contradicciones educativas. Con el fin de investigar las oportunidades de acción de la profesión en las escuelas del campo, llevamos a cabo un estudio crítico reflexivo. La TO actuará para fortalecer los procesos de Educación del Campo, garantizando el acceso de la población rural a los derechos sociales, en particular la educación, con acciones terapéuticas ocupacionales para ayudar a promover una escuela que está estrechamente ligada con necesidades sociales de los campesinos, que no juegan ningún tipo de opresión. Algunas acciones pueden ser: la construcción de actividades, dinámicas y proyectos, constituyendo espacios colectivos o grupales; acompañamientos singulares y territoriales; articulación de recursos en el ámbito social; y la estimulación de las redes de servicios. Esta actuación tiene posibilidades que pueden contribuir con la institucionalización de este servicio, realmente se articulan con las demandas sociales del campesinado.

Palabras clave: Educación del Campo, Escuela del Campo, Terapia Ocupacional Social.

Introdução

A Educação do Campo é um movimento sócio-político, cultural e educacional que tem seu nascimento nos movimentos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sendo esses seus principais protagonistas, e tem por finalidade lutar pela democratização da terra e do acesso ao conhecimento para as populações do campo. Busca uma educação que compreenda as questões históricas, sociais, políticas, culturais e territórios dos povos do campo, que leve em conta suas existências como sujeitos de direito. Desta forma, a luta da Educação do Campo é por justiça social, atrelada com a democratização da terra, articulando por um desenvolvimento do campo voltado para os modos de vida camponeses, se contrapondo a hegemonia do capital (pautados no Agronegócio e Neoliberalismo) (Caldart, 2012, 2008). Além disso, o movimento tem a escola do campo como uma das suas perspectivas, que busca referências nas iniciativas educacionais dos movimentos sociais do campo, e se contrapõe a um modelo de escola que dialoga com a lógica do capital, pauta-se então em uma forma escolar enraizada na cultura, luta e resistência da classe trabalhadora do campo (Molina & Sá, 2012).

Assim, o objetivo deste artigo foi discorrer sobre possíveis atuações da Terapia Ocupacional Social nos contextos das escolas do campo, tendo em vista que a construção desse modelo de escola (devido à história e a conjuntura do Brasil, pautadas em uma concepção escolar capitalista/urbanocêntrica) tem grandes desafios pela frente, sendo fundamental uma atuação interdisciplinar para o enfrentamento dos modelos hegemônicos e a difusão dessa perspectiva contra hegemônica.

Essa reflexão sobre a atuação surge haja vista as potencialidades da Terapia Ocupacional Social para atuar junto a populações historicamente marginalizadas e que necessitam de justiça social. A profissão utiliza tecnologias sociais individuais e grupais nas escolas, capazes de contribuir para superar as contradições sociais, dando luz e protagonismo para a existência dos sujeitos do campo.

Terapia Ocupacional Social e Educação

A Terapia Ocupacional é uma profissão que exige ensino superior, que vem se difundindo no Brasil desde 1950, oferecida em diversas universidades brasileiras. Historicamente a atuação da Terapia Ocupacional vem se consolidando na área da educação com ações vinculadas

principalmente à educação especial, com o objetivo de integrar sujeitos com deficiência física, sensorial e transtornos mentais ou globais do desenvolvimento no contexto escolar, a partir de um conjunto de atividades dirigidas ao indivíduo e ao coletivo com estratégias como recreação, tecnologias assistivas, recursos tecnológicos e ações com os educadores, familiares e estudantes (Lopes & Silva, 2007; Rocha, 2007). Assim, “a inserção dos terapeutas ocupacionais no processo de inclusão escolar parece ser uma consequência da comunicação da profissão com a educação especial e com os processos de inclusão social em geral” (Cardoso & Matsukura, 2012, p. 08).

A Terapia Ocupacional na educação especial se dá desde 1960 (Bartalotti, 2007). Porém, atualmente as possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional nos contextos educacionais vêm se ampliando, superando a área restrita de educação especial. Isso pode ser visto pelas ações que vem sendo produzidas pelo projeto Metuia, que foi criado em 1998 (Lopes & Silva, 2007) e desenvolve ações Terapêuticas Ocupacionais no campo social, desenvolvendo então as concepções da *Terapia Ocupacional Social (TO Social)* no Brasil. Nesse sentido, a TO Social vem atuando em contextos educacionais, tendo como base recortes

teórico-metodológicos capazes de promover uma leitura sócio-histórica e cultural da realidade, a partir de uma perspectiva macrossocial para compreender as questões microsociais, sendo norteado por referenciais pautados em disciplinas como sociologia, antropologia, educação e filosofia, superando a racionalidade da educação especial (voltada para aspectos da saúde) (Lopes, Borba & Cappellaro, 2011).

Desta forma, a TO Social no campo educacional se coloca sob as contradições do sistema educacional, relacionadas à reprodução de padrões de desigualdade territorial, racial, de gênero, social, econômico e cultural. Tendo em vista que “na sociedade brasileira, assim como na realidade de muitos países, a constituição sócio-histórica desenha padrões de desigualdades sociais relevantes, que marcam grande parte de sua população” (Lopes et al., 2010, p. 141), sendo a escola uma das vias que perpetuam essas desigualdades.

De acordo com Malfitano (2005), a atuação da TO Social no campo da educação se debruça sobre os processos de exclusão desenvolvidos no sistema educacional, nessa concepção busca-se colocar em voga os movimentos educacionais que historicamente tendem a excluir minorias sociais. Tendo em vista

que a escola se caracteriza como *aparelho ideológico do Estado* que teve em sua consolidação a função social de institucionalizar a reprodução do sistema capitalista, que por sua vez tende a utilizá-lo como sistema para assegurar relações de dominação sobre classes oprimidas e exploradas (Althusser, 1970). Notam-se essas questões principalmente nos acessos diferenciados à educação para as diferentes classes, enquanto as classes populares possuem acesso à educação historicamente negados ou de baixa qualidade, as classes dominantes possuem seus acessos facilitados e livres de quaisquer movimentos tendenciosos, tendo seus desenvolvimentos educacionais livres de qualquer amarra institucional que os oprima (Saviani, 2008).

Assim, a TO Social vem contribuindo para superação da (re)produção dessas desigualdades no sistema educacional, com a finalidade de desenvolver ações terapêuticas ocupacionais que promovam a justiça social, para que a escola seja um espaço intercultural, acolhedor e que respeite toda a diversidade existencial, social, econômica e cultural dos sujeitos. Um dos exemplos dessa atuação é descrita por Silva (2016), que narra a atuação da TO na reinserção escolar de um jovem com dificuldades de vivenciar o contexto

escolar, produzindo estratégias para a superação de um sistema educacional excludente, que exige padrões de comportamentos que não dialogam com as realidades de jovens em contextos de vulnerabilidades sociais. Compreendendo que nesse sentido a TO Social almeja ultrapassar o paradigma de atuação fundada no processo saúde-doença, mas busca debruçar-se sobre as questões sociais, educacionais, e demais aspectos relacionados à desigualdade socioeconômica e cultural, pautando-se na participação e justiça social.

Desta forma, a TO Social busca contribuir para um contexto educacional inclusivo, que não reproduza padrões de opressão. Além disso, sua atuação pauta-se na defesa de uma educação pública de qualidade, e que forme sujeitos críticos, almejando a escola enquanto espaço de libertação e conscientização (Freire, 1967), com base em suas tecnologias sociais (ações individuais e coletivas para construção de um espaço escolar acolhedor e que valorize as potencialidades dos sujeitos).

Educação do Campo: resistência em meio a contradições

Como foi dito anteriormente, a escola historicamente se constrói a partir das contradições, e se torna aparelho

reprodutor das desigualdades. Assim, a escola reproduz a divisão “social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (Althusser, 1970, p. 21), os sistemas se organizam para assegurar o acesso ao conhecimento diferencial para o operário e burguês. O primeiro possui um acesso que o leva a profissões de exploração pela lógica capitalista (proletariado assalariado), e os outros possuem acesso para tornarem-se agentes da exploração ou capitalistas (dirigentes, empresários). Além disso, a escola acaba por se configurar como sistema de “inculcação” que tende a impregnar as massas populares que seus lugares nas relações sociais só devem se estabelecer na posição de explorados, e acabam os oferecendo formações alienantes, com conhecimentos que são direcionados para a capacitação de mão de obra assalariada. Dessa maneira, a escola “em lugar de instrumento de equalização social constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses”. (Saviani, 2008, p. 25-26).

A partir dessas ambiguidades, abre-se caminho para se discutir a permanência dessas contradições no cenário atual nacional. Apesar do processo de democratização do acesso à educação, a partir da Constituição Federal de 1988, que a coloca como direito de todos e dever do

Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, que ratifica o direito à educação e o acesso de todos a mesma de forma igualitária, notamos que ainda há muitas contradições na organização da educação no Brasil, contradições essas que são legitimadas pelo Estado. Um exemplo disso são as políticas Neoliberais, que têm se instituído sobre as políticas educacionais desde a década de 1990.

De acordo com Bezerra (2011), com a crise da década de 1970 as políticas keynesianas não conseguiram mais sustentar a estrutura de Estado de bem-estar social e dar uma resposta efetiva à crise, o que levou a uma recessão global. Assim, buscou-se uma saída para a crise de cunho burguês, com a institucionalização do neoliberalismo, que chegou ao Brasil na década de 1990 e se consolidou como modelo hegemônico. Sua execução ocorreu fortemente no governo de Fernando Henrique Cardoso, com os processos de reestruturação Estatal. O movimento neoliberal aponta que a crise é fruto do Estado intervencionista, sendo necessário para superá-la a construção de um Estado Mínimo, que desse mais abertura para regulações do mercado. Essa racionalidade leva a duas consequências: formação de um programa ofensivo de equilíbrio fiscal, com desestruturações administrativas, previdenciárias e trabalhistas, e

principalmente com corte das políticas sociais; e a desregulação do mercado financeiro do trabalho, privatizações e abertura comercial (Saviani, 2008).

Para Guhur e Silva (2009, p. 86), quando os movimentos neoliberais “atacam o Estado como causador de todos os males, o que os neoliberais querem atacar na verdade é o sistema público de seguridade social, que, em menor ou maior grau, foi construído no período histórico anterior”, com o objetivo de desconstruir essa estrutura conquistada pelos movimentos da classe trabalhadora. Além disso, o argumento para esse movimento foi posto a partir da noção de que a crise ocorreu por causa dos gastos sociais. Porém, Montaño (2007) coloca que essa ideia foi apenas uma justificativa para remover os direitos sociais da população, já que a ausência de recursos do Estado tem como causas: as privatizações de empresas, o clientelismo, a corrupção política e a sonegação, as falências de empresas, a informatização do trabalho e o largo desemprego.

Esse cenário leva a grandes ambiguidades, ao mesmo tempo em que há uma expansão das políticas educacionais para a universalização do acesso à educação básica, há um projeto societário neoliberal, que inviabiliza a materialização dessas políticas, com fortes cortes em

gastos sociais, tendo em vista o afastamento do Estado da educação, abrindo lugar para o mercado autorregulador. Assim, o papel do Estado se reduz passando a garantir o

... mínimo de educação possível para os “perdedores”, aqueles que, seja por sua “natureza humana inferior”, seja por um infortúnio, sucumbiram no mercado. Alternativamente, a educação em livre metabolismo com o mercado seria a mais adequada, pois ensinaria às crianças e aos jovens a virtude do individualismo e da ordem social competitiva (Leher & Motta, 2012, p. 577).

Essa perspectiva meritocrata e excludente, que tende a legitimar e perpetuar as desigualdades sociais (dentro da perspectiva neoliberal), e acaba produzindo uma *pedagogia da exclusão* (Gentili, 1995), perpetua o fracasso das classes mais pobres, pois, nessa conjuntura quem tem acesso à educação de qualidade é quem possui recursos financeiros. A educação também se consolida como mercadoria, com a expansão das escolas particulares, e deseja romper com a educação pública, universal e de qualidade, a partir de intervenções como a privatizante e a descentralização autoritária. Além disso, utiliza-se como estratégia a inauguração de um movimento de reforma ideológica, objetivando acabar com a possibilidade de uma educação democrática e pública, instituindo modos

de exclusão de grupos socialmente e historicamente marginalizados a um sistema escolar de qualidade (Costas Jr., 2010).

Assim, há dois movimentos neoliberalistas: a mercantilização da educação e o ataque à escola pública, que acabam inviabilizando o acesso de qualidade unicamente das populações marginalizadas e pobres. Institucionalizando assim a *inclusão excludente* (Kuenzer, 2005 *apud* Saviani, 2008) da população pobre, que inclui os estudantes em sistemas escolares diversos (diferentes níveis e modalidades) sem padrões exigidos para a entrada efetiva no mercado de trabalho, ou seja, com baixos padrões de qualidade. Gerando um futuro de exclusão do mercado de trabalho e da participação desses sujeitos em sociedade, sendo mão de obra para trabalhos desvalorizados socialmente, ou seja, se tornam mão de obra exploradas pela lógica alienante capitalista (Saviani, 2008).

Uma das populações fortemente atingidas por esses processos, tanto da exclusão histórica pelo sistema educacional reprodutivista quanto pela ofensiva neoliberal excludente, são as populações do campo. Com isso, se dá na década de 1980 uma forte mobilização dos Movimentos Sociais do campo (protagonizado pelo Movimento dos

Trabalhadores Sem Terra – MST), em favor de processos educacionais que efetivamente coloquem esses sujeitos como protagonista, surgindo assim o Movimento Educação do Campo. Que se caracteriza como um Movimento sócio-político brasileiro, que tem como agentes as trabalhadoras e trabalhadores do campo, que busca a partir de ações de luta e resistência agir sobre as políticas educacionais e os diversos acessos a direitos sociais que foram negados historicamente a essas comunidades, e ainda são negados (Caldart, 2012).

A Educação do Campo se fortalece como movimento a partir dos anos 1980, com o período de redemocratização, onde há uma abertura para o surgimento e fortalecimento dos Movimentos Sociais do campo, que foram reprimidos e quase extintos no período militar. É nessa década que surge o MST, um dos sujeitos mais importantes para tornar o campo um lugar com visibilidade dentro das políticas públicas. Além disso, o movimento também se fortalece com a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que legitimam suas pautas de luta, potencializam suas ações por um desenvolvimento camponês pautado nos direitos humanos e na justiça social (Oliveira & Campos, 2012).

A Educação do Campo é um movimento que tem por finalidade superar a Educação Rural, por isso é essencial a afirmação da nomenclatura nos diversos espaços de debates e nas políticas públicas. Ela tem uma relação antagonista com a Educação Rural, que foi um movimento que permeou o campo principalmente a partir da metade do século XX, com objetivo de utilizar o sistema escolar para alienar o homem e a mulher do campo, e adaptá-los para um modo de vida produtivista, dentro da lógica de produção urbana e agro capitalista, para que esses se tornassem mão de obra assalariada em prol do capital. Além disso, tinha a concepção do campo como lugar de atraso, idealizando o urbano como espaço de desenvolvimento, reproduzindo práticas discriminatórias (Oliveira & Campos, 2012). Desta maneira, a nomenclatura *Educação do Campo* afirma o projeto político, social e cultura contra hegemônica, com o objetivo emancipador das populações do campo, compreendendo suas lutas, culturas e modos de vida, ou seja, suas existências.

Assim, busca-se superar políticas públicas que “quando pensaram a especificidade da população trabalhadora do campo sempre o fizeram na perspectiva do “para”; nem “com” e muito menos “dos” trabalhadores” (Caldart, 2008, p.

72). Sendo fundamental a institucionalização e discussão que carreguem sempre a nomenclatura *Educação DO Campo*, pois apesar de transitar em vários espaços, nunca se deve esquecer que ela surge e é do campo, tendo como protagonistas os sujeitos que o constituem.

A Educação do Campo reside sobre duas concepções, que só é possível a emancipação dos sujeitos do campo com democratização do acesso ao *conhecimento* e a *terra* (Molina, 2010), ela dialoga com um novo modelo de desenvolvimento do campo. Dessa forma, esse movimento está relacionado também com a Reforma Agrária, superando os processos capitalistas – principalmente do Agronegócio – que invadem o campo brasileiro desde o século XX, levando a expropriação da terra e a exploração dos sujeitos que nele residem, os negando direitos fundamentais de existência. Assim, a Educação do Campo se insere nesse percurso de

Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento, para que os sujeitos coletivos possam, a partir do acesso à terra e aos recursos naturais, ter estabelecido novos patamares para criação de condições que lhes garantam, a si e a sua família, novas condições de vida com dignidade. (Molina, 2009, p. 189).

A Educação do Campo supera questões restritas à educação e pedagogia, perpassa pelo trabalho no campo, suas dimensões culturais e suas relações de produção e sociais camponesas. Essa dimensão trabalho-educação marca fortemente essa movimentação. Porém, essa relação se dá a partir da concepção do trabalho que supera a concepção capitalista de trabalho alienado, e esta educação tem como finalidades a articulação com o trabalho a partir da ideia desse como processo fundamental para a transformação e humanização dos sujeitos, de forma emancipatória e socialista. Tendo em vista que a Educação do Campo tem como objetivo a formação humana, lidando com os sujeitos concretos, em suas múltiplas dimensões, “orienta a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano”. (Caldart, 2008, p. 78).

Dentro dessa perspectiva, a Educação do Campo tem a escola como espaço de direito dos sujeitos do campo, a colocando como “uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses”. (Molina, 2015, p. 149), e assim garantir os modos de vida, existência material, social, cultural e

territorial desses povos. Porém, admite-se também que não deve centrar os ideais do movimento na escola, o acesso a ela é uma das perspectivas do movimento, enquanto política pública fundamental para a constituição dos sujeitos, não podendo ficar refém da escola como único espaço formativo, tendo em vista que os processos formativos do campo são múltiplos, e se dão principalmente nos processos de luta e resistência.

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola (Caldart, 2008, p. 81).

Assim, afirma-se que as escolas do campo são uma perspectiva e um objetivo do Movimento de Educação do Campo, não sendo o único, porém fundamental para a materialidade do movimento. A idealização das *escolas do campo* foi gerada no Movimento de Educação do Campo, partindo das experiências de formação de sujeitos dos Movimentos Sociais que lutam pela terra e pelo acesso à educação. Assim, essa concepção de escola surge das contradições social, das lutas e práticas dos Movimentos Sociais

camponeses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sendo uma resposta aos movimentos educacionais hegemônicos/neoliberais e capitalista, se contrapondo a projetos escolares que objetivam sujeitar o sujeito do campo ao sistema do capital. “O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizada no movimento atual na disputa contra-hegemônica”. (Molina & Sá, 2012, p. 324-325).

A escola do campo é um local que contempla e necessita de ações interdisciplinares¹, com a atuação de diversos profissionais, como o terapeuta ocupacional social, juntamente com os profissionais da educação que já atuam ali, para contribuir nos processos educacionais e nas dinâmicas das relações. De acordo com Munguba (2008, p. 02), “ao se somarem os conhecimentos específicos, produz-se área de conhecimento e atuação que responda as demandas sociais”, assim, os vários núcleos de saberes produzem uma rede de intervenção sólida para dar conta das necessidades sociais educacionais dos educandos do campo em seus contextos escolares.

Metodologia

Trata-se de um estudo de análise reflexiva e crítica, a partir do aprofundamento na literatura sobre as duas temáticas (TO Social e Escolas do Campo), com objetivo descritivo-exploratório. Nessa perspectiva, o aprofundamento na literatura possibilitou ter maior compreensão sobre as temáticas da Escolas do Campo e TO Social separadamente, para que subsidiassem a reflexão crítica sobre as possibilidades e contribuições da TO Social para esse projeto de escola. Assim, o estudo se caracteriza como descritivo-exploratório pelo fato de descrever questões sobre os temas estudados, com objetivo de ampliar as possibilidades de reflexão, e assim explorar mais a questão, deixando suas tramas mais explícitas para a construção de hipóteses e possibilidades inovadoras (Silveira & Córdova, 2009). Ainda são escassos os estudos que discorrem sobre a ação da TO Social na Escola, e são inexistentes estudos sobre sua atuação específica na escola do campo. Assim, propôs-se aqui realizar uma reflexão crítica sobre as possibilidades dessa atuação para subsidiar futuras reflexões, e, sobretudo, práticas da TO Social nesses espaços.

Resultados e discussão

Tendo em vista a Educação do Campo como movimento de luta da classe trabalhadora do campo, a fim de desencadear processos contra hegemônicos para o desenvolvimento do campo, podemos observá-lo como espaço que produz demandas para a TO Social. Podendo essa contribuir nos movimentos instituintes, como nas escolas do campo, sendo esses espaços de formação fundamentais para a constituição de movimento emancipatório para o campo.

Para isso, é fundamental que a TO Social reconheça a escola do campo como espaço de vinculação com os sujeitos concretos do campo, tendo esses como protagonistas da escola como uma perspectiva da Educação do Campo. Além disso, deve-se se ater a possibilidade da escola como lugar de libertação, que permite a visibilidade social de grupos marginalizados, amplia a possibilidades de vivenciar e experienciar o mundo de modo emancipatório, e também como instrumento fundamental para melhorar condições de vida (Lopes & Silva, 2007). Assim, apesar das contradições é fundamental recorrer a uma concepção da *educação como prática da liberdade*, sendo a educação das classes oprimidas fundamental, educação “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. (Freire,

1967, p. 36) com base na concepção do homem-sujeito. Sendo essencial que a TO se conscientize como agente social a partir dessas leituras críticas sobre a educação, levando em conta seu potencial transformador, mas sem ser ingênua ao ponto de não criticar as concepções excludentes instituídas.

Partindo dessa premissa, compreende-se que pelos fatores históricos e as conjunturas políticas esse projeto de *escola do campo* é um desafio para sociedade, tendo em vista que as ideias de escolas públicas estão enraizadas em uma lógica urbano-centrada e mercadológica. Sendo assim, a atuação da TO Social pode ser fundamental na construção desse novo projeto escolar nas comunidades do campo, para assim atingir um novo projeto societário libertador dos sujeitos camponeses.

A TO Social tem como finalidade agir dentro das contradições educacionais, e tendo em vista os processos sociais que marginalizaram e ainda marginalizam os povos do campo, tem como papel dentro do contexto escolar do campo lançar ações direcionadas para o reconhecimento político, social e cultural do direito dos povos do campo. Legitimando e fortalecendo a existência digna em todas as suas etapas de vida dos camponeses, consolidando a construção de um sistema

educativo voltada para a vida no campo, legitimando-os como sujeitos de direitos (Molina, 2006). Para que possibilidade de uma nova ordem desenvolvimento do campo, seja atingida

... o território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é um território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem (Molina, 2006, p. 8).

Assim, a TO Social irá transitar sobre as questões que geram conflitualidades nos espaços do campesinato brasileiro, como as questões políticas que desenvolveram e ainda desenvolvem uma educação para o campo alienadora, e sobre as questões de caráter ideológicos, que muitas vezes inculcam nesses sujeitos a necessidade de desraizamento do campo, que deslegitimam seus modos de vida e cultura, a partir da Ideologia Civilizatória, que coloca o campo como lugar de atraso e o urbano de progresso (Cruz, Araújo & Costa, 2015; Carvalho, 2011). Além disso, é imprescindível que questões relacionadas aos movimentos do Agronegócio sejam levadas em consideração na atuação profissional, já que esses processos são devastadores para o campesinato brasileiro,

por imporem a esses sujeitos um padrão de produção desarticulando com seus recursos culturais, familiares, comunitários, que acaba se configurando com uma violência estrutural, levando a expropriação da terra, a exploração de mão de obra do campo, os desmatamentos dos recursos ambientais, ou seja, negando o direito de existir dos sujeitos do campo em seus próprios territórios (Tardin, 2012). Assim, podemos definir que a TO Social realizará suas ações levando em conta dois processos:

- *Processos macrosociais*: como as condições territoriais, que no campo se constituem em conflitos com grandes latifundiários, e a resistência dos movimentos sociais; as características específicas das comunidades (sejam elas ribeirinhas, tradicionais, assentados, atingidos por barragem, quilombolas, pescadores, entre outros), tendo em vista que cada um possui suas particularidades culturais e históricas; mapeamento das redes de suporte, tendo em vista que a atuação sobre essas questões precisam se constituir de forma intersetorial, com os diversos núcleos de saberes (política, administrativa, assistencial social, saúde, educação, cultura, justiça) (Malfitano, 2005);

- *Processos microsociais*: relacionados às histórias de vida; modos de viver, trabalhar, se expressar, falar, se

vestir, todos os aspectos culturais, agindo assim sobre os modos de vida dos sujeitos, os valorizando culturalmente, não esquecendo que a constituição desses sujeitos perpassa por histórias de luta, resistência e resiliência; suas subjetividades e processos de singularidades, maneiras de se relacionar com o mundo, modos de subjetivação e configurações da subjetividade, singularização dos processos individuais e coletivos dentro das conjunturas atuais e os aspectos históricos, valorizando suas identidades (Lopes & Silva, 2007).

A TO Social vai agir nas Escolas do Campo dando conta dessas questões e legitimando os movimentos sociais dos trabalhadores do campo, contribuindo para a superação dessas problemáticas do campo.

As ações efetivas da TO Social nos ambientes Escolares do Campo podem ocorrer com intervenções de produção individual e coletiva, utilizando as atividades, tendo em vista que esse é o recurso terapêutico historicamente utilizado pela profissão (Barros, Lopes & Galheigo, 2007a). Assim, “a Terapia Ocupacional Social utiliza as atividades como um recurso mediador do trabalho de aproximação, acompanhamento, apreensão das demandas e fortalecimento dos sujeitos individuais e coletivos, para os quais

direciona sua ação”. (Lopes et al., 2014, p. 594-595).

E nesse contexto a atividade tomará um caráter emancipatório, tendo como parâmetro as questões históricas e culturais dos sujeitos que irão vivenciar esse processo de intervenção, sendo fundamental que essas possuam significado para os sujeitos (Barros, Lopes & Galheigo, 2007b). Além disso, deve-se levar em conta que a escola é um local de encontro que produz significados e interfere de maneira direta na existência desses sujeitos do campo.

As ações práticas da TO Social podem se dar de diversas formas, com base nas tecnologias sociais inovadoras, a fim de produzir ações que articulem e agreguem dimensões micro e macrossociais. Algumas ações da profissão nas escolas do campo podem se dar das seguintes maneiras:

- *Construção de Atividades, Dinâmicas e Projetos, constituindo espaços coletivos ou grupais:* utilizar atividades grupais ou coletivas, com intuito de conhecer os universos desses sujeitos que constituem o ambiente escolar do campo (alunos, profissionais da educação e comunidade), buscando ampliar os vínculos com as atividades significativas, de cunho cultural, que caracterizam o viver no campo. As atividades grupais se

constituem como espaços de produção de conhecimento, troca de experiência, que desenvolve papel fundamental na constituição subjetiva dos sujeitos envolvidos. Além disso, as atividades grupais são um instrumento com vastas finalidades, podendo ser uma estratégia para atuar das seguintes maneiras: utilizando técnicas intrínsecas de atividades (culinária, manejo com a terra); realizar atividades utilizando e construindo diversos materiais (artesanais, fotografia, origami); uso de atividades esportivas, de expressão corporal, dança e lazer; fazer grupos de diálogos sobre questões que envolvem histórias de vidas e projetos de vida; trabalhar fatos relacionados com o cotidiano (estudar, alimentar-se, brincar, namorar, jogar, brincar) de viver no campo, suas necessidades e experiências; discutir questões do cotidiano escolar do campo, seus conflitos, suas importâncias, estratégias de enfrentamento coletivo sobre questões problemáticas; construção de espaços coletivos no ambiente escolar (hortas, grupos de leitura); parcerias com professores de diversas disciplinas, potencializando os temas das salas de aula nas atividades grupais; entre outras coisas (Lopes, et al., 2014, p. 597).

Esse espaço se configura como lugar de sociabilidade, aprendizagem e experimentação, objetivando contribuir

para que os sujeitos que participarem dela adquiram novas leituras sobre o mundo do campo, sobre suas próprias identidades, sempre as desenvolvendo com o objetivo de trazer a cultura camponesa, pautada na Agricultura Camponesa, seus modos de vida, suas histórias de luta e resistência, os valorizando e ressignificando. Objetivando desmitificar os pensamentos hegemônicos que os coloca como “lugar de atraso” e que marginaliza seus modos de vida. Desencadeando processos de subjetivação que empoderem esses sujeitos sobre suas existências. Busca-se contribuir também para que os profissionais da educação das escolas do campo possam superar olhares reducionistas sobre o campo e seus sujeitos (Silva, 2011). Além disso, essas ações podem contribuir para “a discussão acerca da construção de propostas educativas no interior da escola pública, fundadas em bases democráticas, que se aproximem mais das necessidades e realidade dos alunos” (Lopes, et al., 2014, p. 597) do campo.

- *Acompanhamentos singulares e territoriais: estratégias de intervenção com o objetivo de compreender o território do camponês, de maneira mais intensa, o que possibilita realizar uma leitura da realidade concreta, circulando sobre as redes de relações que estão em volta das Escolas do Campo, compreende aquele*

território como espaço vivo. Fortalecendo a ponte entre comunidade e cotidiano escolar. Essas necessidades se dão pelas demandas singulares ou coletivas, também podendo ser acionada para buscar a realidade específica de um indivíduo, que por algum problema familiar, causado pelas desigualdades sociais exige um acompanhamento mais próximo sobre suas vivências, entendendo que a vida escolar dos sujeitos é dependente das vidas familiares, comunitárias e de trabalho (Lopes, et al., 2014).

- *Articulação de Recursos no Campo Social*: essas articulações se constroem a partir de diversas articulações individuais, coletivas, institucionais e políticas, com a finalidade de lançar mão de estratégias para gerenciar práticas nos distintos níveis de atenção social, com o intuito de alcançar os “objetivos comuns e utilizar os recursos possíveis, compreendidos como dispositivos financeiros, materiais, relacionais, afetivos, sejam eles micro ou macrossociais, para compor as intervenções” (Lopes, et al., 2014, p. 598). Assim, estratégias de intervenção articuladas, negociando os recursos disponíveis para subsidiar uma educação de qualidade nas escolas do campo. Fortalecendo as ações políticas públicas para os alunos inseridos nas escolas do

campo, bem como para os professores e familiares.

- *Dinamização da Rede de Serviços*: essa ação realizada pela TO Social objetiva mapear, organizar e materializar todos os programas, projetos e movimentos que são voltados para a comunidade do campo “com o intuito de fomentar a interação e a integração entre eles, articulando os diferentes setores e níveis de intervenção, facilitando a efetividade e o direcionamento das estratégias”. (Lopes, et al., 2014, p. 598). Assim, com a articulação de diversas ações se torna possível à realização da construção da uma rede social resolutiva para os sujeitos do campo, pautadas na intersetorialidade e interdisciplinaridade, e que tenha a Educação do Campo como um movimento fundamental para a sustentação dessa rede. Além disso, o intuito também é fortalecer essas redes para os profissionais da educação, para esses se apropriarem dos projetos que são realizados, se corresponsabilizando sobre essas ações, para que assim tenham respostas para as demandas e necessidades sociais dos sujeitos do campo.

Considerações finais

A TO Social vai atuar fortalecendo os processos da Educação do Campo,

assegurando o acesso da população do campo aos seus direitos sociais, em especial educacionais, articulando ações terapêuticas ocupacionais para ajudar a promover nos ambientes escolares do campo uma escola que esteja estreitamente fixada nas necessidades sociais dos camponeses, que não reproduza qualquer tipo de opressão institucional. Intermediando através de atividades relações que superem a concepção de campo como lugar marginalizado e atrasado, exaltando seus valores culturais, sociais e as existências dos diversos sujeitos que o torna um território heterogêneo. Lutando por uma escola pública, sendo esse fator fundamental para uma escola igualitária e democrática no nosso país.

Essas reflexões buscaram direcionar os papéis possíveis da TO no campo, sendo então de fundamental importância a inserção desses profissionais nas escolas do campo, compreendendo que os processos de construção para uma realidade do campo mais justa e emancipatória depende da atuação interdisciplinar, fortalecendo os movimentos. Assim, esse estudo buscou abrir as portas para novas reflexões, e para apontar que esse é um campo possível que deve ser explorado pela TO Social.

Referências

- Althusser, L. (1970). *Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença.
- Barros, D. D., Lopes, R. E., & Galheigo, S. M. (2007a). Terapia Ocupacional Social: Concepções e Perspectivas. In Cavalcanti, A., & Galvão, C. (Org.). *Terapia Ocupacional: fundamentação e prática* (pp.347-353). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Barros, D. D., Lopes, R. E., & Galheigo, S. M. (2007b). Novos espaços, novos sujeitos: a terapia ocupacional no trabalho territorial e comunitário. In Cavalcanti, A., & Galvão, C. (Org.), *Terapia Ocupacional: fundamentação e prática* (pp. 354-363). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bartalotti, C. (2007). Deficiência mental. In Cavalcanti, A., & Galvão, C. (Org.). *Terapia Ocupacional: fundamentação e prática* (pp. 295-298). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bezerra, W. C. (2011). O Estado Brasileiro e o Ataque Neoliberal: Algumas reflexões para a Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 19(2), 239-248.
- Caldart, R. S. (2008). Sobre educação do campo. In: Santos, C. A. (Org.), *Educação do campo: campo - políticas públicas - educação* (pp. 67-97). Brasília: INCRA; MDA.
- Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In: Caldart, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 257-264). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

- Cardoso, P. T., & Matsukura, T. S. (2012). Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, 23(1), 7-15.
- Carvalho, R. A. (2011). *A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação*. (Tese de Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.
- Costas Jr., W. R. (2010). Política Educacional no contexto do Neoliberalismo. *Revista da Faculdade de Educação*, 13(8), 31-49.
- Cruz A. B., Araújo L. A., & Costa T. M. M. (2015). Cultura Rural: Resistências e Modificações Observadas no Campo a partir da Inserção da Tecnologia. In *Anais do 2º Workshop de Geografia Cultural: da Cultura Material ao Simbolismo Cultural* (pp.99-109). Alfenas – MG.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Gentili, P. (Org.). (1995). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Guhur, D. M. P., & Silva, I. M. S. (2009). As Políticas Sociais Neoliberais no Quadro da Mundialização do Capital: Um “Movimento Em Busca Dos Anéis Sacrificados No Passado Para Salvar Os Dedos”. *Revista HISTEDBR On Line*, 35, 76-95.
- Lopes, R. E., & Silva, C. R. (2007). O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, 18(3), 158-164.
- Lopes, R. E., Borba, P. L. O., & Cappellaro, M. (2011). Acompanhamento individual e articulação de recursos em Terapia Ocupacional Social: compartilhando uma experiência. *O Mundo da Saúde*, 35(2), 233-238.
- Lopes, R. E. et al. (2010). Educação profissional, pesquisa e aprendizagem no território: notas sobre a experiência de formação de terapeutas ocupacionais. *O Mundo da Saúde*, 34(2), 140-147.
- Lopes, R. E. et al. (2014). Recursos e tecnologias em Terapia Ocupacional Social: ações com jovens pobres na cidade. *Cad. Ter. Ocup*, 22(3), 591-602.
- Leher, R., & Motta, V.C. (2012). Políticas Educacionais Neoliberais e Educação do Campo. In: Caldart, Roseli et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 576-585). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Malfitano, A. P. S. (2005). Campos e núcleos de intervenção na terapia ocupacional social. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, 16(1), 1-8.
- Martins, F. J. (2009). Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In *Anais do Congr. Intern. Pedagogia Social* (pp. 204-220) São Paulo – SP.
- Molina, C. M. (2006). Prefácio. In Caldart, R. S., Paludo, C., & Doll, J. (Org.). *Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores* (pp.07-10). Brasília: PRONERA: NEAD.
- Molina, C. M. (2009). Possibilidades e Limites de Transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In Antunes-Rocha, M. I., & Martins, A. A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores* (pp.185-198). Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Caminhos da Educação do Campo 1.

Molina, M. C. (2010). Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II*. Brasília: MDA/MEC.

Molina, C. M. (2015). Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166.

Molina, C. M., & Sá, L. M. (2012). Escola do Campo. In Caldart, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 324-331). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Montaño, C. (2007). *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez.

Munguba, M. C. S. (2008). *Terapia Ocupacional em ação interdisciplinar: jogos educativos-nutricionais na prevenção da obesidade infantil*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Oliveira, L. M. T., & Campos, M. (2012). Educação básica do campo. In Caldart, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 237-250). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Rocha, E. F. (2007). A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, 18(3), 122-127.

Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados.

Silva, C. R. (2011). *Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Silva, C. R. (2016). Juventude e educação: a trajetória constituída pelo não lugar. In Lopes, R. E., & Malfitano, A. P. S. (Orgs.). *Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: EdUFSCar.

Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). Unidade 2 – A Pesquisa Científica. In Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. *Métodos de pesquisa* (pp.31-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Tardin, J. M. (2012). Cultura Camponesa. In Caldart, R. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 178-186). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

ⁱ Compreende-se interdisciplinaridade como “a comunicação e o trabalho conjunto entre os diferentes atores para composição de uma rede de intervenção” (Malfitano, 2005, p. 04). Desta forma, quando refere-se a interdisciplinaridade nas escolas do campo, pontua-se a necessidade de outros atores, como o TO Social, para contribuir com o trabalho dos educadores, dos diretores e demais profissionais de educação, buscando consolidar o modelo de escola do campo veiculado pelo movimento de Educação do Campo.

Recebido em: 18/02/2017
Aprovado em: 30/03/2017
Publicado em: 31/07/ 2017

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

APA:

Farias, M. N., & Faleiro, W. (2017). Contribuições da Terapia Ocupacional Social nas escolas do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 542-562. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p542>

ABNT:

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. Contribuições da Terapia Ocupacional Social nas escolas do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 542-562, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p542>

ORCID

Magno Nunes Farias

 <http://orcid.org/0000-0002-9249-1497>

Wender Faleiro

 <http://orcid.org/0000-0001-6419-296X>

El Padre Carlos Felipe Beltrán: planteamientos de una educación indígena y bilingüe en Bolivia (1862-1892)

Weimar Giovanni Iño Daza¹

¹Universidad Mayor de San Andrés. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Bolivianos. Avenida 6 de agosto n.º 2080, 2do. Piso de la Casa Montes, Barrio de Sopocachi. La Paz. Bolivia. willkaweimar13@hotmail.com.

RESUMEN. El artículo es una aproximación histórica a la educación indígena en Bolivia, con el propósito de visibilizar la experiencia y aporte del padre Carlos Felipe Beltrán. El método histórico y la técnica del fichaje permitieron recopilar, describir y analizar las fuentes escritas. El artículo, por un lado, busca ofrecer un panorama de las políticas educativas aplicadas en Bolivia durante los últimos 40 años del siglo XIX (1862-1892), los cuales fueron implementados aisladamente. Por otro lado, el dilucidar la experiencia del educador bilingüe el padre Beltrán con respecto a la educación indígena, que planteó una alfabetización y catequización bilingüe en los idiomas aymara y quechua, a partir de la revalorización cultural, de su historia y de su lengua. En suma Beltrán fue precursor del indigenismo y desplegó las bases de una educación bilingüe, intercultural y productiva.

Palabras clave: Educación Boliviana Siglo XIX, Educador Carlos Felipe Beltrán, Educación Indígena, Educación Bilingüe, Aymaras, Quechuas.

The Priest Carlos Felipe Beltrán: Approaches of indigenous and bilingual education in Bolivia (1862-1892)

ABSTRACT. The article is a historical approach to indigenous education in Bolivia, with the purpose of making the experience and contribution of Father Carlos Felipe Beltrán visible. The historical method and the technique of the signing allowed to compile, to describe and to analyze the written sources. The article, on the one hand, seeks to provide an overview of the educational policies applied in Bolivia during the last 40 years of the nineteenth century (1862-1892), which were implemented in isolation. On the other hand, to elucidate the experience of the bilingual educator Father Beltrán with respect to indigenous education, which raised bilingual literacy and bilingual catechization in the Aymara and Quechua languages, based on cultural revaluation, history and language. In short, Beltrán was a precursor of indigenism and laid the foundations for a bilingual, intercultural and productive education.

Keywords: Bolivian Education in the Nineteenth Century, Educator Carlos Felipe Beltrán, Indigenous Education, Bilingual Education, Aymaras, Quechua.

Padre Felipe Carlos Beltrán: abordagens dos indígenas e educação bilíngue na Bolívia (1862-1892)

RESUMO. O artigo é uma aproximação histórica da educação indígena na Bolívia, a fim de visualizar a experiência e contribuição de Padre Carlos Felipe Beltrán. O método e a técnica de pesquisa histórica utilizadas neste estudo permitiram coletar, descrever e analisar as fontes escritas e analisadas. O artigo, por um lado, tem o objetivo de proporcionar uma visão geral das políticas educacionais na Bolívia nos últimos 40 anos do século XIX (1862-1892), que foram implementadas de forma isolada. Por outro lado, elucida a experiência do educador bilíngue Padre Beltrán sobre a educação indígena, que proporcionou a alfabetização e doutrinação bilíngue nas línguas Aymara e Quechua, de apreciação cultural, histórica e de sua linguagem. Em suma, Beltrán foi um precursor do indigenismo, ao implantar a base de uma educação intercultural bilíngue e produtiva.

Palavras-chave: Educação Boliviana do Século XIX, Educador Carlos Felipe Beltrán, Educação Indígena, Educação Bilíngue, Aymaras, Quéchuas.

Introducción

El artículo es un estudio históricoⁱ que recurre al método histórico,ⁱⁱ así como el sub-método, el cronológico.ⁱⁱⁱ En la revisión bibliográfica se utilizó la técnica del fichaje para la consulta de fuentes escritas oficiales, primarias y secundarias.^{iv} Esto con el propósito de ofrecer una mirada histórica a las políticas educativas aplicadas en Bolivia entre 1862-1892, así como la experiencia educativa del padre Carlos Felipe Beltrán.

En Bolivia desde 1863 varias políticas agrarias arremetieron contra la propiedad comunitaria de la tierra. En décadas posteriores están las disputas internas por el poder político, el surgimiento de los partidos políticos, la apertura comercial a las importaciones y la Guerra del Pacífico (1879).

En lo educativo, durante los últimos 40 años del siglo XIX los gobiernos buscaron la descentralización de la instrucción pública: el nivel primario pasó a manos de los municipios y el secundario a la iniciativa privada y a la enseñanza libre. Se declaró la obligatoriedad de la instrucción primaria en 1874 ratificada en la Constitución Política del Estado de 1880. Para la implementación de la instrucción indígena el Estado acudió a la iglesia católica.

En ese contexto, el padre Carlos Felipe Beltrán, educador bilingüe y precursor del indigenismo, desde su labor religiosa pone en marcha una experiencia pedagógica orientada a ofrecer una educación indígena y bilingüe. Su propósito fue ampliar la instrucción hacia la mayoría indígena y “arrancar de la ignorancia por medio de la educación”. En un escenario histórico donde para los grupos dominantes los indígenas representaban paradójicamente, por un lado, el peligro y atraso del desarrollo de la nación, pero por otro lado, el sostén económico.

Políticas educativas en el siglo XIX en Bolivia (1862-1892): iniciativas aisladas

En el contexto de los gobiernos conservadores existe una relación entre el tema de la propiedad de la tierra y educación. Con referencia a las políticas agrarias entre 1863-1902 buscaron disolver legalmente las comunidades originarias con la titulación individual de la propiedad colectiva, en donde las comunidades dejaban de ser sujetos fiscales, generando en los indígenas su conversión en colonos de las haciendas.

Este ciclo comienza con el Decreto de 28 de febrero de 1863, con la intención de convertir a los forasteros en

contribuyentes al igual que los originarios. La desestructuración de la propiedad comunal buscaba declarar al Estado como propietario de las tierras de las comunidades (DS 20 de mayo de 1866 y Ley de 28 de septiembre de 1868). La Ley de Ex-vinculación (5 de octubre de 1874) genera la extinción definitiva de los ayllus, la privatización de la tenencia y la creación de un mercado de tierras que permitiera la formación de grandes propiedades agrícolas. (Platt, 1982, p. 15).

En el caso de la educación se promulgaron una serie de estatutos y normas. Para Suárez (1963) fueron aisladamente sin un plan orgánico general. Por ejemplo, en el gobierno del General José María Achá (1861-1864), la política educativa planteó introducir la cultura occidental, la apertura de escuelas de parte de los municipios, la asistencia obligatoria de los indígenas a las escuelas bajo sanción, la creación de una escuela normal, y se instó a los párrocos a crear escuelas en los pueblos. Pero el panorama era desolador, en la *Memoria de Instrucción Pública* (1864) Diego Monroy manifestaba que las provincias y cantones carecían de escuelas y la improvisación de maestros analfabetos (citado por Iño, 2009, p. 118).

La revolución de 1870 depuso a Mariano Melgarejo, el gobierno de Agustín Morales (1871-1872), trató de reorganizar

la educación. Labor designada al Ministro de Instrucción Melchor Terrazas, quien debía procurar la centralización de las universidades, el mejoramiento de métodos de enseñanza, fundar una escuela normal (30 de abril de 1872) y la creación de escuelas nocturnas y dominicales para adultos (Decreto 29 de abril de 1872).

Así como la descentralización de la educación pública: la instrucción primaria pasó a manos de los municipios, la media (secundaria) y superior a la iniciativa privada. La Ley de *Libre Enseñanza* del 22 de noviembre de 1872 “buscaba educar a los hijos de la gente pobre” para la industria y el trabajo (Rodríguez, 1995, p. 43-45), la cual no llegó a concretarse en el caso de los indígenas.

En plena Revolución de 1870, aparece la propuesta de Casimiro Corral *La doctrina del pueblo* (1871), en la que identifica la necesidad de constituir una verdadera república democrática, para ello era necesaria la instrucción del pueblo, el trabajo como base del progreso y la homogeneidad cultural y lingüística. Para Lora (1979 citado por Choque & Quisbert, 2006, p. 52) propuso la instrucción indígena para convertirlo en ciudadano con los mismos derechos que los demás, pero desterrando sus valores apocados por la civilización de sus explotadores.

De acuerdo a Irurozqui (2001, p. 414), el planteamiento Corral sobre la instrucción residían, primero, en convertir a los bolivianos en “pueblo” y no en “populacho”; segundo, en eliminar el desorden nacido de la tiranía y la anarquía; y, tercero, en acrecentar el patriotismo. Esa necesidad explica por qué Corral concebía la educación como un derecho y una obligación, cuya prioridad era inculcar el buen juicio y las costumbres republicanas.

Corral buscaba la homogeneización y la asimilación cultural al mundo occidental de la mayoría indígena: “Metamorfoseando al indio con nuestro traje, ya no se avergonzaría de su condición, cesarían su abatimiento y abyección, aspiraría a ser algo más de lo que es actualmente y tendría que trabajar más para satisfacer las nuevas necesidades que vienen siempre en pos de la ilustración”. (Corral, 1871, p. 91).

También planteó su castellanización e igualdad jurídica:

Si el indio hablase nuestro idioma sería franco, sincero y desembarazado con nosotros; porque el continuo trato y comunicación con los que hablan el idioma nacional sería un constante aprendizaje para él: así se instruiría fácilmente. Entonces el indio dejaría la estrechez de su modo de vivir, abandonaría su natural estupidez y apocamiento y aspiraría a otra vida, a otros goces, a otras comodidades; y entonces conocería sus derechos y

obligaciones correlativas y ya no sería la mercadería de explotación del párroco, de las autoridades y del patrón; entonces, comprendiendo que tiene los mismos intereses, derechos y garantías y porvenir que nosotros, trabajaría con agrado para elevarse como hacen los demás (Ibíd., p. 92).

Su incorporación a la sociedad boliviana sería por medio de su civilización:

Es tiempo de divorciar al indio con sus tradiciones, su fanatismo, su abyección e ignorancia, rompiendo los diques que lo tienen alejado de nosotros y que detienen su progreso y civilización. Es tiempo de sacarlo de su triste condición, instruyéndole y enseñándole a conocer las ventajas de la libertad. Sólo así el indio se aproximará a nosotros, cesará su odio y no vivirá constantemente prevenido contra los que no son de su raza (Ibíd., p. 92).

Para Corral (1871) la diversidad de “razas y lenguas”, por un lado, era un obstáculo del progreso nacional, y por otro lado, una amenaza contra los blanco-mestizos. De este modo, la instrucción indígena debía ser responsabilidad del Estado, un derecho que debía extenderse hacia la mayoría indígena para su conversión en “ciudadanos útiles, inteligentes, industriosos y amantes de su patria” y de una “república democrática”. (Irurozqui, 2001, p. 416).

Al igual que Corral, Alcocer en 1872 manifestaba que la educación es uno “de

los elementos más poderosos de progreso social”, su instrucción conduciría a la formación de un ciudadano: “formar y educar una generación de niños era formar un pueblo”. (Alcocer, 1872, p. 3-8). Así, para Corral y Alcocer la educación es la base fundamental para la formación de un “pueblo soberano” con ciudadanos patrióticos, civilizados y democráticos.

Pese a estas propuestas y sugerencias la aplicación de políticas a favor de la instrucción indígena no llegó a concretarse. Como lo sugiere Iruozqui (1999), en la práctica no llegaba a la población nativa, debido al alcance urbano de las jurisdicciones municipales y a la carencia de recursos económicos. “Los gobiernos anteriores a los liberales de principios de siglo XX no tenían una posición política e ideológica definida, ni se interesaron seriamente por la educación de las masas indígenas sumidas en la ignorancia de sus derechos”. (Choque & Quisbert, 2006, p. 51).

En la presidencia de Adolfo Ballivián (1873-1874), el Decreto de 15 de enero de 1874 puso en vigencia el *Estatuto General de Instrucción Pública*, que dividió la educación en tres ciclos: popular, media y profesional; ratificó la instrucción primaria como gratuita y obligatoria; la enseñanza libre en todos los grados; la creación de una escuela normal de

instructores. En cuanto a la instrucción popular solicitó a la iglesia católica la creación de escuelas. “Por una circular especial incitó a los Obispos para que pudieran fundar escuelas en sus parroquias”. (Suárez, 1963, p. 150).

En los gobiernos de Tomás Frías (1874-1876) y Narciso Campero (1880-1884) siguió aplicándose el Estatuto de 1874. Por los sucesos de la Guerra del Pacífico (1879) la instrucción no sufrió modificaciones. El 12 de diciembre de 1880 se crea el Consejo Supremo de Instrucción, posteriormente suprimido en la presidencia de Gregorio Pacheco (1884-1888).

Según Iruozqui (1999), a fin de generalizar la instrucción primaria y difundirla a todas las capas de la sociedad, la Constitución de 1880 declaró a la instrucción primaria gratuita y obligatoria, siendo su atención responsabilidad de las municipalidades. “El ministro de Instrucción Pedro Vargas en su informe al Congreso de 1882, manifestaba que la educación implicaba realizar una campaña interna para combatir el analfabetismo”. (Torrico, 1947, p. 114). Por lo tanto, el Estado debía retomar su responsabilidad de la instrucción popular.

En 1888, se trató de reorganizar la instrucción pública con criterio científico, uno de los temas tratados fue la formación

docente. Según Iño (2009, p. 119), para solucionar el problema, en cada capital de departamento debían reunirse los maestros para recibir lecciones de Pedagogía y Metodología de la Enseñanza.

El gobierno de Mariano Baptista (1892-1896) buscó la racionalización y uniformidad de la instrucción pública, particular, parroquial y municipal con la Ley del Sistema Gradual Concéntrico del 12-X-1892, en el sistema gradual la enseñanza debía transitar de lo simple a lo complejo, y de lo fácil a lo difícil. También se organizaron escuelas de artes y oficios, taquigrafía, telegrafía, agricultura, las sociedades protectoras de instrucción, y la fundación de la “Escuela Normal” en Tarija que resultó infructuosa por la falta de personal e inestabilidad. (Iño, 2009, p. 119).

La Ley de 15 de octubre de 1892 dispuso la creación de universidades en los departamentos de Oruro y Potosí. En 1896, Felipe Guzmán trató de sentar las “bases para la instrucción agrícola”. (Torrico, 1947, p. 121).

Al igual que en los 60 y 70 la instrucción indígena al finalizar el XIX, quedó desatendida por parte del gobierno central.

Los gobiernos, hasta hoy solo han prestado una débil protección a la instrucción popular; de aquí resulta

que el número de ciudadanos capaces de poder ejercer los derechos que le da la ciudadanía. Difundiese la instrucción hágase que ella llegue hasta la miserable cabaña y entonces recién podremos decir que nuestras masas conocerán lo que el nombre de Patria significa (*El Porvenir*, 8 de abril de 1885, p. 2).

La iniciativa recayó en los párrocos y de las municipalidades la creación de nuevas y el mantenimiento de las vigentes. Por ejemplo, en el departamento de Oruro, la población y sociedad reclamaba instrucción para los indígenas. Los llamados a realizar esta labor social, eran los clérigos y religiosos para fundar escuelas parroquiales. “Los párrocos, que a quienes debía estar ella librada en los cantones y aldeas, la descuidan por completo, salvo algunos que cumplen con este precepto verdaderamente evangélico ‘enseñar al que no sabe’”. (*El Porvenir*, 8 de abril de 1885, p. 2).

El indio, el mestizo, o el salvaje, no encuentran la mano protectora que pudiera prodigarles los beneficios de la religión y las luces de la instrucción: viven sumergidos en la ignorancia y la depravación de costumbres. Para esos desgraciados, esa porción sumida en la abyección y la miseria demandan hoy, como siempre, la protectora acción del parroquiado (*La Violeta*, 9 de mayo de 1895, p. 1).

De este modo, la educación indígena en el imaginario social constituía en una

imperiosa necesidad para sacar a Bolivia del atraso: “es necesario educar e instruir al pueblo; esto lo repetiremos sin cansarnos, porque es lo único a que han de tender nuestros esfuerzos en el constante afán que tenemos de hacer fructíferas nuestras labores”. (*La Ley*, 19 de marzo de 1897, p. 2).

Las políticas agrarias avanzaron a la conversión de los indígenas comunarios en colonos, mientras las políticas educativas a favor de la instrucción indígena fueron realizadas por los párrocos y los municipios. De acuerdo a Mamani (1991, p. 129), la educación del indígena fue con el fin de civilizarlo e incorporarlo a la cultura occidental a través de la alfabetización.

Según Irurozqui (1999), la instrucción del indio conllevaba el riesgo de transformarlo en ciudadano, de hacer de él un boliviano con voto y decisión, estado que no era aceptado por los sectores dominantes. Por ello, su integración a la nación a finales del siglo XIX fue su conversión en colono de hacienda; y no así desde su educación que debía transformarlo en ciudadano.

Para Ticona (2004, p. 1) por la política estatal, alrededor de 1880 se constituye un movimiento indígena, denominado los Apoderados Generales. Por un lado, defendieron las tierras

comunitarias con la presentación de Títulos de Composición otorgados por la corona española en la colonia. Por otro lado, buscaron el acceso a la educación a través de solicitudes de fundación de escuelas elementales.

De acuerdo a Irurozqui (1999) las peticiones de ciudadanía expresadas por la población indígena a lo largo de los siglos XIX y XX están vinculadas con el tema de la educación y de la propiedad de la tierra. La educación fue entendida como un bien que dotaba a la persona del *status* social necesario, la ciudadanía, para exigir al Estado la defensa de intereses tanto individuales como corporativos.

El padre Carlos Felipe Beltrán: educador bilingüe y “amigo de los indios”

Carlos Felipe Beltrán nació en la localidad de Chayanta, en el pueblo de Uquirí del Departamento de Potosí, el 23 de agosto de 1816 y fallece en la ciudad de Oruro el 31 de enero de 1898. En 1827, a la edad de once años realiza sus estudios en el Colegio Nacional Bolívar de la ciudad de Oruro. Según Massud (2006), no existe fecha exacta del ingreso al Seminario Conciliar de San Cristóbal de la ciudad de Sucre. Parece que Beltrán cursó un doctorado en Teología y la carrera de

Derecho en Sucre. De acuerdo a Barnadas (2002), obtuvo el bachillerato en Derecho.

En 1845 fue ordenado sacerdote, recibe de manos del Prelado Mendizábal las Tres Órdenes Mayores: el Subdiaconado, la del Diaconado y la del Presbiterado, lo que posibilitó su habilitación para ingresar en el ministerio parroquial. (Massud, 2006, p. 27). Beltrán como sacerdote prestó servicios en Potosí (1845 a 1861), en Nor Lípez específicamente en Llica-Tahua (1854), Sakaka (1879) y (1885). En Oruro, en Quillacas (1862) y (1871), Toledo (1871), (1872) y (1876), Quntu Quntu (1876) y (1879), y nuevamente en Toledo (1886 hasta 1896). Para Massud (2006) esta última etapa transcurre más en la ciudad de Oruro que en Toledo.

Según Beltrán (1948), fue filólogo, escritor americanista, orador, legislador y pedagogo. Su verdadero aporte reside en la obra publicista a favor de la “alfabetización, lectura, catequesis, y civilización de la población de habla quechua y aymara del país”. (Barnadas, 2002, p. 282). “Su obra es diversa, pero siempre con un *leiv motiv*: la civilización del indio”. (Beltrán, 1948, p. 51). Para Barnadas (2002), abarca tres ámbitos principales: la catequesis y devoción católica; la didáctica de la escritura en lenguas andinas; la recopilación y

desarrollo del patrimonio literario andino (cantos, poesías, cuentos, leyendas, teatro).

De acuerdo a Barnadas (2002) fue elegido parlamentario, asistió a la Constituyente de 1877-1878 y al Congreso de 1889. “Intervino en la décima Constitución, teniendo entonces y, posteriormente, oportunidad de defender ardorosa, fogosamente sus puntos de vista en pro de la educación y las comunidades indígenas”. (Beltrán, 1948, p. 52).

A decir de Massud (2006), los trabajos de recopilación de leyendas, tradiciones, mitos, cantos, cuentos y otros convierten al padre en un etnógrafo, puesto que la información que recogió la hizo mientras vivió entre los indios. “Este investigador minucioso y severo de nuestras tradiciones fue, efectivamente, cura en los alejados pueblos de Quillacas, Llica, Sacaca, etc., donde prefirió vivir por recoger en sus propias fuentes el oro puro del folklore racial”. (Beltrán, 1948, p. 52).

Su vivencia en las distintas comunidades le posibilitó poner en marcha su labor pedagógica: educación moral, bilingüe y propia. “Todo ello fruto de su diagnóstico de la realidad”. (Barnadas, 2002, p. 282). Beltrán fue un educador bilingüe y un precursor del pensamiento indígena, como lo menciona Barnadas (1998), fue un “amigo de los indios.”

El indigenismo del padre Beltrán: una reivindicación cultural de lo indígena

En Beltrán existe la presencia del indigenismo expresado en una fuerte reivindicación cultural de lo indígena. Como lo sugiere Medinaceli (1944), su obra es de un verdadero apóstol de la educación del indio. “Debe considerársele como el más conspicuo precursor del ‘movimiento indianista’ de hoy.” Para Rivet y Rodríguez (1951), es el salvador del folklore indígena para goce y cultura de las presentes y futuras generaciones.

Según Massud (2006), hay una añoranza por el pasado de los quechuas y de los aymaras. En varias de sus publicaciones acude a la reminiscencia e idealización del pasado incaico.

Un gobierno paternal, lleno de bondad, donde el inca, más patriarca que rey, trataba con dulzura a sus súbditos: régimen en el que estos, movidos por un sentimiento de gratitud, aceptaban la sumisión obedeciendo voluntariamente a una tutela tan benévola; paz perpetua, conquistas pacíficas, tal es la utopía incásica de Beltrán (Rivet & Rodríguez, 1951, p. 84).

Como indigenista criticó seriamente a la conquista y a la configuración del régimen colonial, como el escenario que generó los vicios sociales, es decir, planteó las primeras aproximaciones sobre el “colonialismo interno”: “...los indios sólo

han sido considerados como meros instrumentos de producción y lejos de dar un paso hacia su elevación y grandeza, ha retrocedido...Más abyección y más vicios, he ahí los legados de la conquista”. (Beltrán, 1870, p. 10).

Beltrán, ponía en evidencia la “condición colonial” del indígena en el período republicano como tributario, minero, agricultor, sirviente, pongo, sostén económico, ignorante, en suma seguía sirviendo como en la colonia: “...nacido para servir, ser empleado en las más viles ocupaciones, sin paga o por un céntimo, clasificado en la casta de paria, e incapaz de elevarse a nuestra esfera. Por consiguiente se abusa de su impotencia, de su humildad, de su postración”. (Beltrán, 1870, p. 11-12). Como lo sugiere Massud (2006, p. 28) percibe como pocos, la miserable condición de los indios, en una época llena de convulsiones sociales y políticas, en la que los derechos políticos están ausentes para los indígenas.

Beltrán fue comprendiendo la realidad por la que atravesaban los indígenas y fue a partir de su trabajo en las comunidades llegaría a postular la necesidad de su “civilización” por medio de la educación, con una formación religiosa, propia y bilingüe. Elaboró sus cartillas y silabarios sobre la base de la realidad que vivían los indígenas: “...para

tu instrucción he podido escribir en las soledades, donde hemos vivido juntos, yo presenciando tus dolores, tus sufrimientos y tu lamentable ignorancia, y tú, derramando lágrimas al verte olvidado, postergado, menospreciado...”. (Beltrán, 1872, p. I).

De acuerdo a Barnadas (1998, p. 10), Beltrán debería pasar a la historia como un indigenista pionero. Y lo fue a su manera: sin intereses subalternos, ni materiales, ni políticos. Fue buscando, por supuesto, el bien de sus destinatarios, porque creía que este era la imperiosa necesidad del conjunto del país. Para Rivet y Rodríguez (1951), fue “más indio que español,” surgió al mundo público como el portavoz de una sociedad que él pensaba regenerar. Como lo menciona Beltrán (1948) su gran ideal de vida fue la “civilización del indio”, por medio de su instrucción. Por lo que, Beltrán es un defensor de los indígenas, de su cultura, historia y lenguas.

Una educación de los indígenas desde la revalorización cultural

Los planteamientos pedagógicos de Beltrán son la aplicación de una educación indígena y bilingüe orientada a la civilización y ciudadanización como mecanismos de integración a la nación. De acuerdo a Beltrán (1948), tenía una

preocupación por civilizar al indio boliviano.

La educación indígena para Beltrán debía ser desde su historia, su cultura y su idioma, lo que se traduce en principios de una educación propia e intracultural. Según Barnadas (1998), aborda los temas de cultura e idioma porque tiene un amor, una adhesión, un compromiso personal por el patrimonio de la cultura andina. Por lo que existe en su experiencia una fuerte interrelación entre educación y cultura.

Beltrán puso en marcha una educación indígena y propia con un carácter reivindicativo histórico, cultural y lingüístico. “Si queremos civilizar al indio, empecemos por iluminarlo en su propio idioma poniendo en sus manos obras elementales escritas en quechua o aymara, con un alfabeto propio...”. (Beltrán, 1888, p. 3). Sus objetivos perseguían la necesidad de educar con el idioma propio, para promover su “ilustración” y “civilización”. La acción reivindicativa y civilizadora estaban orientadas en:

1º. Hacer tan susceptibles de lectura y escritura los idiomas quechua y aymara como el mismo español.

2º. Poner en manos de los indios obras elementales de religión, ciencias y artes, escritas en su propio idioma y en el español para que con el auxilio de aquel, entiendan este, y con la inteligencia del español fecundicen sus ideas y se estimulen a su adelantamiento.

3°. Infiltrar en estos infelices el amor al estudio y a la adquisición de conocimientos, haciéndoles gastar sus delicias en su propio idioma.

4°. Arrancarlos suave y paulatinamente de su barbarie y de sus vicios con el conocimiento de las cosas divinas y humanas en su lengua y la nuestra.

5°. Civilizarlos, desbastarlos, pulirlos, instruirlos y hacerlos gratos a nuestro corazón y a nuestro trato por sus maneras, su limpieza, su urbanidad, y el caudal de sus ideas y amables dotes (Beltrán, 1870, p. 14).

La civilización debía buscar la igualdad social y política de los indígenas ante el Estado, leyes y sociedad republicana. Por ello la instrucción debía ser sobre la base de sus virtudes y cualidades, en su propio idioma y alfabeto:

...solo entonces, su entendimiento, desembrollado del caos que hoy lo envuelve, empezará a comprender las bellezas del mundo intelectual, se aficionará al estudio, y con ávidas ansias devorará un libro escrito en su idioma; y si estos libros elementales llevan su versión castellana como deben llevar, y se le ofrecen otros gradualmente más luminosos, entonces, esa estatua hoy inanimada se llenará de vida y se presentará ante el mundo civilizado que hoy la desprecia (Beltrán, 1888, p. 3-4).

Como lo menciona Massud (2006), solo a través del conocimiento de estas lenguas pudo el padre redescubrir y revalorar el patrimonio cultural de los indígenas. Puesto que por medio de la lengua y la tradición oral, las generaciones

viejas transmiten su cultura, historia, mitos y tradiciones a las generaciones nuevas, es decir, Beltrán comprende y reconoce la importancia de la enculturación en las culturas aymara y quechua.

Beltrán despliega en su experiencia educativa, las nociones de la etnoeducación, modelo educativo que parte de los propios principios culturales que permiten fortalecer la identidad cultural. Según Podesta (1987, p. 68), la etnoeducación debe partir de los contenidos culturales propios para generar un rico proceso de socialización que apunte a aumentar la identidad con lo propio y a diferenciar claramente lo externo culturalmente.

Educación bilingüe: alfabetización y catequización en quechua y aymara

Beltrán desarrolla una educación bilingüe que retoma la cultura, historia e idioma de los quechuas y aymaras. Asimismo, tiene una doble acción pedagógica: por un lado, la alfabetización y por otro lado, la cristianización (lo moral). Como lo menciona Beltrán (1892, p. 2), con la educación se ilumina al indio, con el amor a Dios se logra fe, anhelo y devoción, es decir, una educación moral. Según Iño (2010, p. 290), la civilización e instrucción planteada debía ser mediante

una alfabetización en sus idiomas nativos: quechua y aymara.

Sus cartillas y método de alfabetización (escritura y lectura), fueron sobre la base de los silabeos y la pronunciación de las consonantes onomatopéyicas. Por ejemplo, el *Silabario con la doctrina cristiana Español-Quichua*. El objetivo de esta cartilla era enseñar primero la escritura y lectura de los idiomas propios de los indígenas como el quechua y aymara, para posteriormente otorgar la enseñanza del idioma español. Este modo de enseñanza responde a que el indígena pueda manejar su propio idioma tanto en la escritura y lectura:

...escrito con el auxilio de los nuevos caracteres de las doce letras exclusivamente quechuas y aymaras, cuya ortología está publicada, es ponerte en posesión del manejo de tu propio idioma, para que puedas ya grabar en el papel tus ideas, acumular tus pensamientos, aprovecharte de los ajenos, romper tus tinieblas y divisar siquiera un rayo de las luces del mundo intelectual ... Estudia pues y aprende de memoria la escala onomatopeya y escribiréis y leerás con facilidad tu quechua o tu aymara (Beltrán, 1872, p. I).

Beltrán reconoció que la educación moral sería por medio de la evangelización y la catequización bilingüe. Mediante el idioma materno y español, aprenderían los valores cristianos y morales: honestidad, sinceridad, bondad y solidaridad.

Pero no solamente bastaba una educación indígena, bilingüe y moral, sino también lo productivo. Beltrán (1870), comprendió que los indígenas aparte de tener instrucción elemental: leer y escribir, operaciones aritméticas; tenían que “tener industria.” La cual debía estar orientada a brindar los elementos necesarios, como la enseñanza de ciencias y artes, para que puedan subsistir mediante la agricultura, la producción de artesanías y su comercialización, sin que recurran a la mendicidad. Esto evidencia que Beltrán realiza un aporte pionero sobre la vocación productiva de la educación, lo que en la actualidad se viene implementando a través de la Ley 070 de educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (2010).

Para Beltrán la educación indígena, bilingüe, moral y productiva constituían los elementos indispensables:

...para elevar al indio al rango de pueblo, a la dignidad del ser inteligente, sociable y ameno. Porque la ignorancia, perpetúa la esclavitud. La inmoralidad, elemento disolvente, destruye al individuo, a la familia y a la sociedad. La mendicidad, fuente de abyecciones, produce los atentados y la prostitución al Poder (Beltrán, 1870, p. 15).

En este sentido, Beltrán es un indigenista que contribuyó a comprender la importancia de la cultura, historia y lengua para generar una educación indígena y

bilingüe que tiene como fin la liberación del indígena de su condición colonial.

Palabras finales

En los últimos 40 años del siglo XIX, la educación pública en Bolivia estuvo sumergida en una marea de iniciativas aisladas implementadas en los distintos gobiernos. Por lo tanto, no hubo una directriz de ampliación de la educación hacia las mayorías indígenas, pese a que la instrucción primaria era obligatoria. Una probable respuesta es la carencia de recursos económicos, las coyunturas políticas internas (disputas por el poder político) y externas (Guerra del Pacífico de 1879), la escasez de maestros formados en escuelas normales y el alcance urbano de las jurisdicciones municipales.

La educación indígena no tuvo la atención respectiva del Estado, esta quedó a iniciativa de las municipalidades, de los párrocos y de los propios indígenas. Para los gobernantes y sectores dominantes las políticas agrarias generarían la incorporación de los indígenas a la nación, mediante su conversión en colonos. En ese sentido, la instrucción debía generar su integración a través de su civilización y castellanización en las escuelas.

Si bien hubo una propuesta pedagógica de Corral (1871) su horizonte

de educación indígena buscaba la aculturación a la forma de vida del mundo occidental. La homogeneización de la diversidad a través de su castellanización, su civilización y su ciudadanía, por ende, esta integración en lo biológico buscaba el mestizaje; en lo sociocultural, la selección de valores occidentales y cristianos, y la descalificación social y cultural; y en lo político, una ciudadanía restringida de segunda clase.

Con este contexto histórico en donde se tiene una paradoja de la situación de los indígenas, surge la experiencia educativa del padre Beltrán, el cual desarrolla desde el indigenismo, por ello su proyecto de civilización toma como base la reivindicación del mundo indígena, revalorización de su historia, su cultura, sus idiomas.

De este modo, despliega y desarrolla una educación indígena y bilingüe en la alfabetización y cristianización de quechuas y aymaras. Lo que hace evidente que su proyecto de castellanización no busca suprimir el idioma materno, sino una revalorización de su identidad cultural como base de la educación bilingüe, intercultural y productiva que recurre a materiales y métodos propios, de acuerdo a la realidad cultural y lingüística de los indígenas. Por lo que se aprecia los

principios de la etnoeducación que Beltrán despliega en su experiencia educativa.

La contribución de Beltrán refleja su aporte pionero de la corriente del indigenismo, el legado de educación propia, bilingüe, intercultural y productiva, es un ejemplo, de la existencia de experiencias, propuestas y proyectos educativos que están presentes en la memoria escrita y oral de la historia de la educación en Bolivia, que están a la espera de nuevas investigaciones que las visibilicen.

El legado de Beltrán en la actualidad recobra vitalidad en la ley 070 de educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, aunque las propuestas de Beltrán no son las bases de discusión teórica del actual Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, pero sus postulados de educación bilingüe, intercultural y productiva dialogan con la búsqueda de la bolivianidad de la educación y los postulados de la ley 070: descolonización, interculturalidad e intraculturalidad.

En suma, el aporte de Beltrán a la educación indígena en Bolivia y Latinoamérica son las bases del indigenismo y la importancia de la revalorización cultural para la construcción de una educación plural,

intercultural y propia, que es desde la etnoeducación.

Referencias

Alcocer, M. (1872). *Breves reflexiones sobre la situación política, moral y administrativa de Bolivia*. Cochabamba: Imp. Gutiérrez.

Barnadas, J. (2002). Presbítero Carlos Felipe Beltrán. En Barnadas, J. (Dir.) *Diccionario histórico de Bolivia*. T. I (pp. 282-283). Sucre: Grupo de Estudios Históricos.

___ (1998). *Carlos Felipe Beltrán: Un párroco boliviano amigo de los indios*. Oruro: CEDIPAS.

Beltrán, C. F. (1892). *Civilización del indio. Catecismo ó esplicación de la doctrina cristiana del ilustrísimo Claret vertido a la quichua para la instrucción del indio quichuista, por el Cura C. F. B.* Oruro: Tipografía de “El Progreso”.

___ (1890). *Civilización del indio. Doctrina cristiana en castellano y quichua muy mejorada y ampliada en la versión: con licencia del S. S. Ilustrísima el Gobernador Eclesiástico, por el Cura de Toledo C. F. B.* Oruro: Tipografía de “El Progreso”.

___ (1888). *Cotidiano en el idioma qhichua*. Oruro.

___ (1872). *Civilización del indio. Silabario con la doctrina cristiana Español-Quichua, ampliada y mejorada de la primera edición con licencia de S. S. Illma. El Gobernador Eclesiástico de la Arquidiócesis “La Plata” por el Cura Carlos Felipe Beltrán*. Oruro: Imprenta Bolívar de C. F. Beltrán.

___ (1870). *Civilización del indio. Ortología de los idiomas quichua y aymara con la invención de nuevos sencillos caracteres*. Oruro: Imprenta boliviana de C. F. Beltrán.

Beltrán H., A. (1948, 29 de febrero). Cincuentenario de la muerte de un Apóstol boliviano. *La Patria*, pp. 51-53.

Bolivia. El Porvenir, (1885, 8 de abril). Instrucción pública, p. 2.

Bolivia. La Violeta (1895, 9 de mayo). Instrucción, p. 2.

Bolivia. Redacción de La Ley, (1887, 19 de marzo). Educar e instruir al pueblo. *La Ley*, p. 2.

Choque, R. & Quisbert, C. (2006). *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas Pakaxa, IBIS.

Corral, C. (1871). *La Doctrina del Pueblo*. La Paz: Imp. Paceña.

Iño, W. G. (2010). La educación del indio en Oruro moderno. En Mendieta, P. (Coord.) *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*. (pp. 285-319). La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA.

___ (2009). Inicios de la formación docente, en la reforma educativa liberal (1900-1920) En Aillón, E., Calderón, R. & Talavera, M. L. (Comps.) *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. (pp. 117-145). La Paz: Carrera de Historia-UMSA.

Irurozqui, M. (2001). “La guerra de civilización” la participación indígena en la Revolución de 1870 en Bolivia. *Revista de Indias*, vol. LXI, N° 222, 407-432.

___ (1999). La ciudadanía clandestina: democracia y educación indígena en Bolivia, 1826-1952. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 10, N° 1, 61-87.

Mamani, C. (1991). *Taraqú 1866-1935. Masacre, guerra y “renovación” en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*. La Paz: Aruwiyiri, Taller de Historia Oral Andina.

Massud, S. (2006). El Padre Carlos Felipe Beltrán: indigenista y lingüista. En *IV Centenario de la Fundación de Oruro*. (pp. 27-29). Oruro: La Patria.

Medinaceli, C. (1944, 7 de septiembre). Apuntes sobre el arte de la biografía. *La Razón*.

Platt, T. (1982). *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el Norte de Potosí*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Podesta, J. (1987). *¿Educación popular o etnoeducación? Una propuesta de educación alternativa con grupos étnicos*. Iquique: Centro de Investigación de la Realidad del Norte.

Rivet, P., & Rodríguez, O. (1951). Un apóstol boliviano. *Kollasuyo* N° 68, 79-94.

Rodríguez, G. (1995). *Estado y Municipio en Bolivia. La Ley de Participación Popular en una perspectiva histórica*. La Paz: Ministerio de Desarrollo y Medio Ambiente.

Rodríguez, F.; Barrios, I. & Fuentes, M. T. (1984). *Introducción a la metodología de las investigaciones sociales*. La Habana: Política.

Suárez, F. (1963). *Historia de la educación en Bolivia*. La Paz: Trabajo.

Ticona, E. (2004). La Revolución boliviana de 1952 y los pueblos indígenas. *Temas Sociales* N° 25, 1-14.

Torrice, B. (1947). *La pedagogía en Bolivia*. La Paz: Don Bosco.

ⁱ El artículo es parte del estudio: "Educación y ciudadanía en el siglo XIX: políticas, proyectos y propuestas educativas en Bolivia" realizado en las gestiones 2010-2012, en el proyecto Relaciones Interétnicas del Instituto de Estudios Bolivianos de la Universidad Mayor de San Andrés.

ⁱⁱ Según Rodríguez, Barrios y Fuentes (1984), es el estudio de los acontecimientos, causas, hechos y condiciones históricas en que surgen y se desarrolla un objeto o proceso determinado. En el artículo se describe y analiza la experiencia educativa del padre Beltrán con respecto a la educación indígena en Bolivia.

ⁱⁱⁱ El artículo toma como escenario histórico las últimas décadas del siglo XIX entre 1862-1892.

^{iv} Se ha consultado periódicos de la época, documentos y cartillas de alfabetización, así como bibliografía de historia de la educación boliviana y estudios biográficos del padre Beltrán.

Recibido em: 01/03/2017
Aprovado em: 24/03/2017
Publicado em: 31/07/2017

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

APA:

Iño, W. G. D. (2017). El Padre Carlos Felipe Beltrán: planteamientos de una educación indígena y bilingüe en Bolivia (1862-1892). *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 563-580. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p563>

ABNT:

IÑO, W. G. D. El Padre Carlos Felipe Beltrán: planteamientos de una educación indígena y bilingüe en Bolivia (1862-1892). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 563-580, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p563>

ORCID

Weimar Giovanni Iño Daza



<http://orcid.org/0000-0002-7691-4816>

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a formação para a igualdade de gênero

Jeniffer Ribeiro Pessôa¹, Neusa Maria Dal Ri²ⁱ

¹Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Higino Muzzi Filho, 737. Setor Universitário. Marília-SP. Brasil. jenifferpessoa.adv@hotmail.com.br. ²Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP.

RESUMO. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi constituído em 1984 com o principal objetivo de lutar pela reforma agrária no Brasil. Com mais de 30 anos de história, o MST, além de organizar a produção e a intervenção política, construiu uma obra educacional importante para os Sem Terra, e uma formação voltada para a mudança de valores. Dentre esses valores destacamos a luta pela igualdade de gênero. Desse modo, o principal objetivo deste artigo é apresentar aos leitores uma análise das políticas de gênero do MST, destacando a ligação desse tipo de política com a formação dos Sem Terra. Os procedimentos adotados foram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Para a coleta de dados foram utilizadas as publicações oficiais do MST, textos elaborados por seus militantes e a literatura especializada sobre a temática. A análise nos levou a concluir que o Movimento, desde sua criação, tem produzido textos teóricos e desenvolvido ações práticas tentando ampliar a participação das mulheres na produção, nos coletivos decisórios e coordenações políticas; garantir e ampliar os direitos jurídicos das mulheres; combater a violência contra a mulher; e introduzir a igualdade de gênero nos seus cursos de educação formal e nos de formação. Para tanto, o MST elaborou propostas estratégicas e criou um Setor de Gênero voltado à promoção da igualdade de gênero e à participação igualitária.

Palavras-chave: MST, Igualdade de Gênero, Educação.

Movement of Landless Rural Workers and Training for Gender Equality

ABSTRACT. The Landless Rural Workers Movement (MST) was formed in 1984 with the main objective of fighting for agrarian reform in Brazil. With more than 30 years of history, the MST, in addition to organizing production and political intervention, has built an important educational work for the Landless and a formation focused on the change of values. Among these values we highlight the struggle for gender equality. Thus, the main objective of this article is to present to the readers an analysis of the MST's gender policies, highlighting the connection of this type of policy with the formation of the Landless. The procedures adopted were documentary research and bibliographic research. For the collection of data, the official MST publications, texts prepared by its members and specialized literature on the subject were used. The analysis led us to conclude that the Movement, since its inception, has produced theoretical texts and developed practical actions trying to increase the participation of women in production, decision-making bodies and political coordination; Guarantee and expand the legal rights of women; Combat violence against women; And introduce gender equality in their formal education and training courses. To this end, the MST elaborated strategic proposals and created a Gender Sector focused on the promotion of gender equality and equal participation.

Keywords: MST, Gender Equality, Education.

Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y la formación para la igualdad de género

RESUMEN. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) fue constituido en 1984 con el principal objetivo de luchar por la reforma agraria en Brasil. Con más de 30 años de historia, el MST, además de organizar la producción y la intervención política, construyó una obra educativa importante para los Sin Tierra, y una formación orientada al cambio de valores. Entre estos valores destacamos la lucha por la igualdad de género. De este modo, el principal objetivo de este artículo es presentar a los lectores un análisis de las políticas de género del MST, destacando la conexión de ese tipo de política con la formación de los Sin Tierra. Los procedimientos adoptados fueron la investigación documental y la investigación bibliográfica. Para la recolección de datos se utilizaron las publicaciones oficiales del MST, textos elaborados por sus militantes y la literatura especializada sobre la temática. El análisis nos llevó a concluir que el Movimiento, desde su creación, ha producido textos teóricos y desarrollado acciones prácticas intentando ampliar la participación de las mujeres en la producción, en los colectivos decisorios y coordinaciones políticas; garantizar y ampliar los derechos jurídicos de las mujeres; combatir la violencia contra la mujer; e introducir la igualdad de género en sus cursos de educación formal y de formación. Para ello, el MST elaboró propuestas estratégicas y creó un Sector de Género orientado a la promoción de la igualdad de género ya la participación igualitaria.

Palabras clave: MST, Igualdad de Género, Educación.

Introdução

No período de 1964 a 1985 o Brasil esteve sob o governo militar. O cenário político-econômico dessa época e a luta contra a ditadura militar levada a cabo por vários setores das classes média e trabalhadora criaram condições para o surgimento de novos movimentos sociais no país. Dentre esses movimentos, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado oficialmente em 1984.

Segundo Bauer (2009, p. 25), o MST “... nasceu em um processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário instaurada durante o regime militar, no período compreendido entre 1978 e 1985 ... luta contra a expropriação e a exploração do desenvolvimento do capitalismo”.

Assim que fundado, o Movimento estipulou três objetivos principais.

Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país (MST, 2016a, p. 1).

A luta por mudanças sociais é entendida pelo MST como uma transformação dos Sem Terra em sujeitos sociais, ou seja, trata-se de um processo educativo, de formação humana.

Ao longo de sua história, de mais de 30 anos, o MST foi construindo um projeto educacional denominado Pedagogia do Movimento. Na construção de sua proposta educacional, o Movimento elencou seus princípios filosóficos e pedagógicos, que “... são os resultados de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos de trabalho” (MST, 1996a, p. 4). Esses princípios são consoantes com a visão de mundo e com objetivos políticos e educacionais do MST e um dos pontos relevantes do seu projeto educativo é a bandeira pelas mudanças sociais, dentre as quais destacamos a igualdade de gênero.

Os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST incorporam suas concepções de educação, a realidade e as contradições que homens e mulheres Sem Terra vivem no campo, e apontam caminhos para a construção de um novo conhecimento, que nasce das contradições da sociedade capitalista, e que é expresso no movimento das classes em luta impulsionando mudanças nas relações sociais, no modo de produção e criando possibilidades de superação das desigualdades de classe, gênero, raça com

o objetivo de contribuir para a construção de um sistema econômico socialmente justo e com uma cultura solidária. Todos os “... princípios pedagógicos que tratamos até aqui, tem como centro a pessoa, só que não isolada, individual, mas sim como sujeito de relações com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico”. (MST, 2005, p. 176).

... tratar das questões da educação de gênero na perspectiva dos movimentos sociais. Há que se tomar em conta que existem dois elementos basilares da fundamentação das relações sociais, quais sejam: a divisão social e sexual do trabalho e a cultura que se reproduz e justifica o sistema socioeconômico e político. Portanto, há que se buscar entender como estão se dando essas divisões nas relações cultivadas nas práticas educativas destes movimentos sociais e da sociedade como um todo (Araujo, 2014, p. 2).

Desse modo, o principal objetivo deste texto é apresentar uma análise das políticas de gênero do MST e, em especial, a ligação dessa política com a formação educacional desenvolvida pelo Movimento. Os procedimentos de pesquisa utilizados foram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Para a coleta de dados, e posterior análise, foram utilizadas as publicações oficiais do MST, textos elaborados por seus militantes e a literatura especializada sobre a temática.

Em grande parte dos documentos dos diferentes setores do MST, tais como o Boletim da Educação (1992a, , 1996a, -), Caderno da Educação (1992b, 1994), Caderno de Formação (1986b, 1988, 1989, 1999a), Caderno de Estudo (1996b, 1998, 2001b, 2003, 2004-) são citadas formas de ampliar a participação das mulheres e crianças no Movimento, e a importância da igualdade de gênero em todos os âmbitos, setores e instâncias do Movimento.

As publicações da década de 1990 a 2000 se constituíram principalmente pela busca de estratégias para colocar em prática os valores e normas considerados importantes e aprovados nos Congressos.

No ano de 2000 ocorreu a criação do *Setor de Gênero*. Os documentos desta década permitiram ampliar a discussão e as ações para que as mulheres tivessem voz e poder de decisão no Movimento e fossem tratadas com respeito e igualdade, além de ter proporcionado a publicação de textos específicos e incluído o tema na pauta dos Encontros estaduais e nacionaisⁱⁱ. Desse modo, as atuações e preocupações com a formação educacional dos/das integrantes do Movimento proporcionam, de maneira contínua, a elaboração e publicação de documentos que trazem contribuições teóricas e empíricas para a atualidade e, em especial, para o estudo da igualdade de gênero.

MST e a questão de gênero

O MST reconhece a dificuldade de abordar o tema gênero, pois se trata de concepções e valores presentes nas relações sociais cotidianas e que são considerados naturais na e pela sociedade. Além disso, “... há a dificuldade de relacionar o conceito com a realidade, pois trata-se de uma abordagem nova para o velho problema da desigualdade entre homens e mulheres” (MST, 2003, p. 7).

As relações sociais de gênero, classe e etnias, tem por fundamento a estrutura que se desenvolve a partir da forma como a sociedade organiza e controla a produção e a reprodução da existência. É a partir das bases materiais que a sociedade, em cada época organiza as suas instituições para dar conta de reproduzir e manter o equilíbrio de determinadas configurações econômicas, políticas e ordens sociais e de poder. Entre estas instituições se inserem a educação, vista aqui em uma perspectiva mais ampla do que os complexos sistemas escolares (Araújo, 2014, p. 1).

Segundo o MST (2003, p. 27, grifos do autor), a origem do tratamento da questão de gênero ocorreu da seguinte forma.

Em 1955 surge pela primeira vez o uso da palavra gênero para indicar os papéis de gênero, atribuídos diferentemente a homens e mulheres e foi usado pelo pesquisador John Money. Em 1968, Robert Stoler estabeleceu mais nitidamente a

diferença entre os conceitos de sexo e gênero. Nos anos 80, um grupo de mulheres inglesas começam a usar o termo gênero num estudo sobre relacionamentos entre homens e mulheres na família e na sociedade. Destaca-se a pesquisadora Joan Scott com seu trabalho: ‘*Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*’. (Brasil, publicado em 1991, SOS Corpo, Recife, PE).

O Movimento reconhece que apenas recentemente este tema passou a ser estudado por seus membros, pois ainda surgem muitas dúvidas acerca do conceito de gênero. Para melhor compreensão do que significa gênero, o MST (2003, p. 7) traz o conceito do Dicionário Aurélio.

Gênero [Do lat. Genus, eris, ‘classe’, ‘espécie’, poss. pelo pl. lat. Genera, ou pelo lat. * generum, com mud. de declinação.] Antrop.

A forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e status atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos.

A definição do dicionário sobre o conceito de gênero destaca que as diferenças entre homens e mulheres são culturalmente construídas em cada sociedade. Essas construções são manifestas principalmente nos papéis sociais que cada um desempenha e o valor dado ao trabalho desempenhado por cada indivíduo de acordo com o gênero. Cada sociedade constrói culturalmente o papel social do masculino e feminino, ditando as

profissões, estilos e atributos em geral adequados a cada um. Portanto, gênero é usado para indicar a construção social do ser homem e do ser mulher como categoria social.

Partindo do entendimento de que gênero é uma construção social, o conceito busca derrubar “... uma velha compreensão de que homens e mulheres têm funções sociais porque são biologicamente diferentes” (MST, 2003, p. 7-8).

Para aperfeiçoar o conceito de gênero, o MST utiliza diferentes contribuições teóricas formuladas por diferentes autoras, destacando as relacionadas com o movimento feminista. Dentre os conceitos apresentados, destacamos o conceito que o MST traz de Nalu Faria e Miriam Nobre (MST, 2003, p. 9), que afirmam que o conceito de gênero trouxe avanço nas relações, pois permite uma análise mais ampla.

Por isto, gênero, um termo emprestado da gramática, foi a palavra escolhida para diferenciar a construção social do masculino e feminino do sexo biológico. Gênero é um conceito relacional, ou seja, que vê um em relação ao outro e considera que estas relações são de poder e hierarquia dos homens sobre as mulheres.

Outra concepção que o MST trabalhou e merece destaque é aquela assumida pelo movimento feminista

marxista, que trata das desigualdades entre homens e mulheres nas relações sociais. Para tanto o Movimento traz o pensamento de Clara Araujo (MST, 2003, p. 10-11).

O conceito de gênero surge da tentativa de compreender como a subordinação é reproduzida e a dominação masculina é sustentada em suas múltiplas manifestações, buscando incorporar as dimensões subjetiva e simbólica de poder, para além das fronteiras materiais e das conformações biológicas. A possibilidade de pensar as práticas materiais e, ao mesmo tempo, as construções simbólicas, evitando o essencialismo biológico ou a sustentação exclusiva na dimensão econômica, fez com que esse conceito fosse assumido também pelo feminismo de base marxista, preocupado em responder à permanência de relações de opressão entre homens e mulheres, mesmo em contextos econômicos e políticos diferenciados. Trata-se de importante recurso analítico para pensar a construção/desconstrução das identidades de gênero, isto é, os caminhos através dos quais os atributos e lugares do feminismo e do masculino são social e culturalmente construídos, muito mais como significados do que como essência. Gênero é relacional e, nesse sentido, um gênero só existe em relação com o outro. Essa característica permite considerar que tanto o processo de dominação quanto o de emancipação envolvem relações de interação, conflito e poder entre homens e mulheres. Numa perspectiva política, nos obriga a ampliar o olhar sobre os atores. O problema deixa de ser apenas das mulheres, requerendo alterações nos lugares, práticas e valores dos atores em geral. Esse conceito contribuiu para incorporar na agenda feminista a luta no plano da cultura e a ideologia, fornecendo

um espaço para a subjetividade na construção e reprodução dos lugares e significados socialmente identificados com o masculino e o feminino.

Outra distinção importante a ser destacada diz respeito aos termos sexo, gênero e identidade sexual. Por vezes sexo e gênero são tratados como sinônimos, contudo, existem diferenças. Para o MST (2003, p. 11) os conceitos e níveis têm as seguintes definições: “1. O sexo: macho e fêmea; 2. O gênero: feminino e masculino; 3. a identidade psicosssexual: heterossexual, bissexual, homossexual”. Sexo indica as características biológicas que tornam o ser macho ou fêmea, enquanto gênero indica papéis culturalmente impostos que devem ser atribuídos ao homem ou a mulher. Em geral, ocorrem discriminações em relação às atitudes que não se encaixam nos modelos ou no padrão considerado *normal* pela sociedade. Nesse sentido, o MST (2003, p. 28) cita a ilustre frase de Simone de Beauvoir: “... cada ser humano nasce macho ou fêmea (sexo), mas torna-se homem ou mulher (gênero): Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Assim, a luta pela igualdade de gênero não busca acabar com as diferenças naturais entre os sexos, mas sim garantir a compreensão e o respeito às características de cada indivíduo.

Na sociedade em geral e na esfera da produção, os homens são considerados como fortes e empreendedores, enquanto as mulheres são vistas como delicadas e mães, por exemplo. Disso deriva a visão de que algumas profissões são para homens e outras poucas para mulheres. Essas características são também utilizadas para justificar distinções e desigualdades sociais, justificadas nas diferenças biológicas, revelando a desigualdade de gêneros. Contudo, essas características são socialmente construídas, não são naturais. Desse modo, para a conquista da igualdade há necessidade de reconstrução desses conceitos forjando-se novos valores e nova construção social.

Além de compreender as diferenças entre masculino e feminino, o conceito de gênero trouxe muitas outras contribuições. O MST destaca as contribuições dadas por Nalu Faria e Miriam Nobre (MST, 2003, p. 13-14).

1. Ao afirmar a construção social dos gêneros, coloca que as identidades e papéis masculino e feminino não são um fato biológico, vindo da natureza, mas algo construído historicamente e que, portanto, pode ser modificado. A construção social dos gêneros tem uma base material (e não apenas ideológica) que se expressa na divisão sexual do trabalho.
2. As relações de gênero são hierárquicas e de poder dos homens sobre as mulheres. Essas relações de poder são as primeiras vividas por

todas as pessoas e é com elas que começamos a apreender o mundo. Ou seja, a relação das pessoas com o mundo se inicia a partir dessas relações de poder e se reproduz no conjunto da sociedade e das instituições. Sendo assim, modificar essas relações implica uma nova correlação de forças, construída pela auto-organização das mulheres e mais favorável a elas.

3. As relações de gênero estruturam o conjunto das relações sociais e, portanto, não existe uma oposição entre questão das mulheres (que seria específica) e questão da sociedade (que seria geral). Os mundos do trabalho, da política e da cultura também se organizam conforme inserção de mulheres e homens, a partir de seus papéis masculinos e femininos. Portanto, não existe uma luta geral e depois uma específica, mas em todas as situações que queremos modificar, temos que considerar a superação das desigualdades entre mulheres e homens.

4. Gênero supera as antigas dicotomias entre produção e reprodução, público e privado e mostra como mulheres e homens estão ao mesmo tempo em todas essas esferas, só que a partir de seu papel masculino e feminino. Por exemplo, os homens também vivem no espaço doméstico e mesmo aí a eles são destinadas tarefas que poderiam ser interpretadas como produtivas, tais como trocar lâmpadas ou consertar um móvel quebrado.

5. A análise das relações de gênero só é possível considerando a condição global das pessoas – classe, raça, idade, vida urbana ou rural, e monto histórico em que se dá. Dessa forma, embora existam muitos elementos comuns na vivência e condição das mulheres, nem todas foram criadas para exercerem o mesmo papel, sem nenhuma diferenciação. Por exemplo, em

nosso país uma branca rica é ensinada para exercer seu papel feminino de uma maneira bem diferente de uma negra pobre, com relação a que tipo de esposa cada uma deve ser, as tarefas de mãe, o cuidado com o corpo e a aparência, as boas maneiras, etc.

Para as autoras, as relações de desigualdade de gênero, que são culturalmente construídas, estão presentes no contexto da luta de classes. A desigualdade social é parte da estrutura capitalista e está presente nas relações de produção, educação e gênero. Assim, a reprodução dessas desigualdades, que aparecem como sendo naturais, bem como dos valores e comportamentos, é realizada de acordo com os interesses da classe hegemônica. Os homens são os chefes de família, trabalhadores e provedores do lar, portanto, portadores dos recursos financeiros e com o direito de tomar as decisões da família, enquanto as mulheres devem se limitar aos cuidados dos filhos e da casa, trabalho não reconhecido e não remunerado, além do fato de sofrerem opressões, dominação e violência. Na atualidade, apesar de as mulheres estarem trabalhando e exercendo várias profissões, o trabalho doméstico continua sendo de sua responsabilidade, beneficiando os homens e, sobretudo, as relações sociais capitalistas.

A categoria gênero trouxe avanços para o MST, pois permitiu novas reflexões e a construção de novos valores em relação à igualdade. Nesse sentido, a luta deve ser de todos, homens e mulheres rompendo os modelos até então reproduzidos.

Política de gênero do MST

A preocupação com a igualdade de gênero e com a educação esteve presente no MST desde a sua criação, isso porque um dos seus objetivos estratégicos é a luta pela mudança social, da qual faz parte a construção de novos valores. Assim, a questão de gênero é importante, pois o Movimento aponta que as desigualdades estão presentes na sociedade e seus integrantes não estão *imunes* à reprodução dos valores dominantes. Isso significa que os Sem Terra também reproduzem a desigualdade de gênero em seu cotidiano. Para mudar a realidade é preciso, primeiro, reconhecer as desigualdades presentes e, segundo, lutar para transformar os valores até então disseminados.

A distribuição e o exercício de poder dentro das organizações populares é bastante desfavorável às mulheres. Partindo da compreensão que as relações de gênero são relações de poder, é importante refletir no cotidiano do MST como essa relação de poder/relação de gênero se manifesta (MST, 2003, p. 22).

No sentido de debater e promover a igualdade de gênero, o MST trabalha com discursos, ações e práticas para a formação dos militantes forjando novos valores, conscientizando sobre a necessidade de mudanças e tentando romper com a ideologia dominante.

A primeira ação do Movimento no sentido de promover a igualdade de gênero ocorreu em seu I Congresso Nacional realizado em 1985, no qual foram aprovadas normas gerais e a organização de comissões de mulheres para discutir problemas específicos; estimular a participação das mulheres em todos os níveis de atuação, instâncias de poder e representatividade; combater toda forma de discriminação das mulheres; e lutar contra o machismo.

O primeiro *Caderno de Formação* intitulado *Organização do Movimento* de 1986, trouxe orientações práticas do Movimento. No item sobre a organização interna, lê-se que “... em todos os níveis de organização: núcleos de base, nos grupos de ocupação, comissão municipal, comissão dos movimentos regionais, comissão estadual, e coordenação nacional, deve ter companheiras mulheres trabalhadoras” (MST, 1986a, p. 9).

No mesmo ano foi lançado o *Caderno de Formação* n. 10 com o título *A luta continua: como se organizam os*

assentados. O texto apresenta as resoluções políticas do Movimento e, dentre outras decisões, destacamos aquelas que dizem respeito às mulheres agricultoras. Neste texto constam oito resoluções que apontam decisões a fim de garantir a igualdade entre homens e mulheres, além do empoderamento feminino, buscando que as mulheres militantes sejam mais que donas de casa, que elas possam trabalhar efetivamente no trabalho rural, e nos setores do Movimento (MST, 1986b, p. 33).

1.º) Que os homens apoiem as iniciativas e a organização das mulheres, dando força para suas esposas participarem.

2.º) Que os assentamentos onde as mulheres já têm organização ajudem as mulheres dos outros assentamentos onde não há esta organização e está difícil de começar a nível de estado.

3.º) Que as mulheres assentadas incentivem e animem as mulheres dos sem terra a participar das reuniões e do Movimento.

4.º) Que nas comissões dos assentamentos, estaduais e nacional, as mulheres conquistem o seu espaço, sem paternalismos, mas sendo-lhes reconhecida a capacidade de ocupar tais cargos.

5.º) Que as secretarias estaduais dos sem terra enviem material para ajudar a organização das mulheres nos assentamentos.

6.º) Que as mulheres participem na renovação sindical, exijam o direito de associação e conquistem seu espaço nas diretorias.

7.º) Que as mulheres votem nos candidatos que são mulheres e/ou trabalhadores que defendem os

direitos dos assentados e das mulheres na Constituinte.

8.º) Que, ao tirar documentos em que conste a profissão, as mulheres possam colocar que são trabalhadoras rurais, não aceitando a simples denominação ‘doméstica’ ou ‘do lar’. Isto é importante agora na troca de título de eleitor e em caso de título de eleitor e em caso de núpcias na certidão de casamento, entre outros (MST, 1986b, p. 33).

Outro texto publicado no ano de 1986 é o livro intitulado *Construindo o Caminho*. Em seu estudo intitulado *Subjetividade e gênero no MST*, Melo (2007, p. 115) indica que nesta obra constam, dentre outros assuntos as “... primeiras resoluções aprovadas pelo MST como diretrizes para tentar solucionar o problema, surgido em seus assentamentos, relativo à participação política das mulheres na luta pela reforma agrária”.

O livro trata ainda do posicionamento sobre a questão da mulher assentada e “... a existência desta resolução denota que o processo de construção de novas formas de relações humanas nas comunidades assentadas pelo movimento começava a ser colocado na pauta dos problemas a serem enfrentados e solucionados no MST” (Melo, 2007, p. 120).

O Caderno de Formação n. 12, fruto do 3º Encontro Nacional que aconteceu em janeiro de 1987, trata das prioridades do MST. Uma das prioridades apontadas é

“ampliar o movimento em todos os sentidos” e uma das formas para isso é “... estimular maior participação das mulheres” (MST, 1987, p. 8). No que trata da organização interna dos assentados, mais uma vez verificamos a preocupação com “a organização das mulheres” (MST, 1987, p. 15). Ainda, nos destaques das datas importantes para o Movimento, aparece no calendário, com grande importância, o “dia 8 de março: dia internacional da mulher trabalhadora” (MST, 1987, p. 18).

Todavia, o MST tinha clareza acerca das dificuldades a serem ultrapassadas para a conquista da igualdade,

No entanto, é preciso ficar bem claro que a mulher não espere sua emancipação automática no socialismo. Ao longo de toda história a mulher da classe dominada foi vítima de uma dupla exploração – uma opressão de classe e uma opressão de gênero – oprimida por ser proletária; oprimida por ser mulher. Durante todo esse tempo, viveu afundada no mais profundo obscurantismo, vítima de preconceitos, preconceitos esses compartilhados, inclusive, por seus companheiros. Desse modo, cabe à mulher, lutar em duas frentes: por sua classe, lutar porque é oprimida como classe e lutar porque é oprimida enquanto sexo (MST, 1988, p. 16).

A mulher nas diferentes sociedades é um Caderno de Estudo produzido em 1988 e assinado pela equipe de mulheres do MST. Na sua apresentação consta um indicativo de que a participação das

mulheres nos movimentos populares tem sido importante para garantir conquistas, porém, um dos problemas apontados é que as mulheres não tinham as mesmas oportunidades que os homens para se capacitarem. Assim, o objetivo do caderno foi o de ser “... um primeiro passo no sentido de despertar sua atenção para questões que interessam à mulher e a toda a classe trabalhadora” (MST, 1988, p. 3).

O material está dividido em cinco capítulos: 1. A mulher na sociedade primitiva; 2. A mulher na sociedade escravista; 3. A mulher na sociedade feudalista; 4. A mulher na sociedade capitalista; 5. A mulher na sociedade numa nova sociedade.

No ano seguinte, em 1989, foi publicado o Caderno de Formação *Normas Gerais do MST*, apresentando

... resoluções que denotam a permanência e os efeitos dos embates internos relativos à transformação das relações entre homens e mulheres, como aspecto ‘novo’ proposto pelo projeto social do MST. Prova disto é a publicação da resolução referente à *Articulação das mulheres no MST* apresentada no oitavo capítulo do livro ... (Melo, 2007, p. 123, grifos da autora).

As orientações apresentadas tratam do incentivo à participação das mulheres em todos os níveis de atuação, do combate a qualquer tipo de discriminação das mulheres e do estímulo à organização das

mulheres em comissões em nível nacional. Segundo Melo (2007), as resoluções tiveram por objetivo buscar soluções para o problema das discriminações de gênero e fazer com que a luta pela igualdade deixe de ser reservada ao coletivo de mulheres, e passe a ser um princípio político norteador dos processos de lutas do MST. Desse modo, as resoluções trouxeram uma atenção mais apurada à participação política das mulheres e à igualdade de gênero.

Em 1995, ocorreu o I Encontro de Mulheres Trabalhadoras Rurais, que reuniu mulheres de várias organizações rurais e no qual se discutiu a necessidade de incorporação dos direitos às trabalhadoras rurais já conquistados pelas trabalhadoras urbanas, tais como, salário-maternidade, auxílio acidente de trabalho, etc.

No *Jornal Sem Terra*, publicado em novembro de 1995, ficam claras as influências deste Encontro no MST. O jornal trata da relação entre gênero e classe e afirma que “... esta combinação de luta é fundamental não só para a construção de novas relações de gênero, mas de um projeto de sociedade democrática e popular” (JST, 1995, p. 12). Em março de 1996, o Jornal mais uma vez demonstra a preocupação da luta de classe e das mulheres afirmando que “... O MST deve

lutar também contra o machismo” (JST, 1996, p. 4).

Até o ano de 1996 as cartilhas eram elaboradas pelo Coletivo Nacional de Mulheres. Posteriormente, a partir de 1998 as cartilhas passaram a ser assinadas pelo Coletivo Nacional de Gênero. O nome do Coletivo foi mudado novamente, quando passou a ser chamado de Setor Nacional de Gênero na primeira cartilha em 1999. Os conteúdos das cartilhas apresentam uma discussão acerca da definição de gênero e apontam para a construção de novas relações de gênero no MST. Com esse intuito, e para o fortalecimento teórico-prático dessa política no Movimento, o Coletivo foi organizado como Setor oficialmente no ano de 2000.

Uma das coordenadoras do Setor Nacional de Gênero nos revelou que havia muita dificuldade de avançar na participação das mulheres e que era necessário que esta temática fizesse parte da própria estrutura organizativa do Movimento dividida em Setores e predominantemente ocupados por homens (Gonçalves, 2010, p. 5).

A primeira cartilha organizada pelo Coletivo Nacional de Mulheres em 1996 surgiu sob o título *A questão da mulher no MST* (1996b), e apresenta um plano de trabalho oriundo do I Encontro Nacional das Mulheres Militantes do MST, realizado de 25 a 28 de maio daquele ano. “Nesse

encontro, além de discutirem sobre a construção histórica da dominação de gênero nas relações sociais, discutiram sobre o cotidiano a mulher no processo de luta pela terra e sua inserção nas instâncias decisórias do movimento” (Melo, 2007, p.132).

Segundo a cartilha (MST, 1996b, p. 7), as mulheres enfrentam discriminação nos acampamentos e assentamentos e sentem a necessidade de uma estrutura que possibilite a sua participação. Os desafios para o Coletivo Nacional de Mulheres eram muitos, para tanto, foram traçados objetivos estratégicos como construir novos valores no cotidiano, tratar a questão de gênero enquanto princípio, massificar e organizar a participação das mulheres. Além de objetivos específicos como criar mecanismos para garantir a participação das mulheres em todos os níveis e, criar novas relações para participação igualitária das mulheres nas relações política, econômica e social.

Primeiramente, a cartilha apresenta um breve histórico de três documentos diferentes que tratam da questão da mulher. O primeiro documento analisado na cartilha foi escrito em 1989 na primeira edição das *Normas gerais do MST*, na qual foi incluído um capítulo sobre a ‘articulação das mulheres’, destacando atitudes como estimular a participação das

mulheres, combater todos os tipos de discriminação e lutar contra o machismo; além de chamar a atenção para a necessidade de estimular a organização de comissões de mulheres em nível nacional, responsáveis pelas políticas propostas para o movimento (MST, 1996b, p. 5).

O segundo texto apresentado é o *Documento Básico do MST*, de 1993. No artigo 45 é enfatizada a necessidade de “... considerar as questões específicas das mulheres e sua participação como parte integrante das reivindicações e da organização, tratando como classe e não enquanto gênero” (MST, 1996b, p. 5-). Além disso, no artigo 152 ressalta-se que é preciso “... garantir a participação das mulheres em todos os níveis da cooperação agrícola e, sobretudo estimular sua participação no trabalho produtivo, como também combater as desigualdades e o tradicionalismo que existe no meio camponês” (MST, 1996b, p. 5-6).

O terceiro documento apresentado é o *Programa Agrário*, de 1995. Nos objetivos gerais, ponto 6 do documento, demonstra-se a necessidade de “combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher” ((MST, 1996b, p. 6) Autor, Ano, p.?); enquanto o ponto 7 trata da situação da mulher no campo, declarando que as mulheres não recebem pelo seu trabalho,

nem participam das decisões econômicas. Ressalta, ainda, que entre as pessoas que vivem no campo, certamente as mulheres e crianças são as que mais sofrem e que a isso é acrescida a “condição generalizada de preconceitos e discriminações pela prática do machismo no meio rural, que submete a mulher a uma condição inferior” (MST, 1996b, p. 6).

Para pôr em prática a construção das novas relações de gênero o programa traça alguns objetivos:

1. Nossos objetivos estratégicos:

- a) construir novos valores no cotidiano (família, militância, direções, postura pessoal);
- b) tratar a questão de classe e gênero enquanto princípio;
- c) massificar e qualificar a participação das mulheres;
- d) dar organicidade à participação das mulheres;

2. Nossos objetivos específicos:

- a) criar mecanismos para garantir a participação das mulheres em todos os níveis (creches e outras);
- b) criar novas relações em que os resultados políticos, econômicos e sociais sejam distribuídos de forma igualitária entre homens e mulheres; (MST, 1996b, p. 7).

Para tanto, o Movimento estabelece níveis de ação, em que uma das tarefas do coletivo consistia em fazer com que nas instâncias do MST “... todos os setores discutam e encaminhem concretamente a questão de gênero” e “... garantir espaços de estudo e discussão em instâncias criando mecanismos de participação”

(MST, 1996b, p. 8). Além disso, a cartilha traz outras orientações gerais, encaminhamentos práticos, como estruturar o coletivo, escrever publicações em cadernos de formação, cartilhas e realização de campanhas.

A questão da mulher recebeu maior destaque na cartilha seguinte, de 1998, com o título de *Compreender e construir novas relações de gênero*. A apresentação da coletânea de textos é atribuída ao novo *Coletivo Nacional de Gênero*, e a publicação deveria servir “... de documento permanente de estudo e aprofundamento entre a militância do MST, para compreendermos e construirmos novas relações de gênero no nosso dia-a-dia” (MST, 1998, p. 5). O expediente da coletânea ainda é assinado pelo Coletivo Nacional de Mulheres, assim como um texto dentre os vários que constituem a coletânea, intitulado *A questão das mulheres no MST*, que tem por objetivo “elevar o nível da participação das mulheres na luta pela reforma agrária e na sociedade que queremos construir” (MST, 1998, p. 48).

Para responder qual o papel das mulheres, o texto afirma que

... é o mesmo papel político desempenhado pelos homens, porém do jeito da mulher, ou seja, é o papel de atriz política, com sua característica de gênero feminino e

de classe trabalhadora e que, por assim ser, é muito mais que estratégia para a resistência nas ações, e muito mais que esposa e mãe somente (MST, 1998, p. 49).

O coletivo afirma que apesar de existirem normas e objetivos específicos para participação das mulheres, até aquele momento essas estavam apenas em papel.

Neste momento, segundo afirmou Stédile em uma entrevista concedida a Fernandes em fevereiro de 1998, ainda não existiam regras para garantir a participação igualitária das mulheres. “A participação das mulheres é definida pelo seu próprio envolvimento com a luta. Na atual direção nacional, alcançamos a marca de 30%, mesmo sem ter essa porcentagem estabelecida em normas internas” (Stédile & Fernandes, 2012, p. 93). Stédile destaca ainda, que desde 1996 o MST começou “... um trabalho específico com mulheres. Há um coletivo nacional que produz material, faz uma reflexão mais teórica sobre a questão de gênero, mas isso não é setor, não significa que todos os Estados tenham coletivos de mulheres” (Stédile & Fernandes, 2012, p. 95-96).

Com o fito de tirar as normas teóricas do papel e trazer a questão da mulher para a prática, apresentam-se objetivos específicos para a participação das mulheres; metodologias de trabalho; realização de reuniões específicas; e

destaque para a participação na formação e na educação.

Esse aprendizado continua quando, em um acampamento, relações de gênero precisam ser radicalmente revistas. Onde os afetos ganham novos significados e novos formatos, nem sempre compatíveis com o código moral de cada família; onde se invertem relações mais usuais, fazendo com que homens também tenham que lavar suas roupas, e mulheres também participem de reuniões e de assembleias, e onde jovens cadastrados passam a ter o mesmo poder de decisão que tem seu pai ou irmão mais velho; onde as crianças passem a ter na comunidade uma referência educadora geralmente mais forte do que sua família, tendo uma existência e uma organização próprias, nem de perto imagináveis em uma comunidade rural típica. (Caldart, 2004, p. 182-183).

No ano de 1999, o Coletivo Nacional de Gênero lançou a cartilha *Mulher Sem Terra* (1999b), com propostas para oito encontros. As propostas foram fruto “... do MST para fortalecer a participação e organização das mulheres” (MST, 1999b, p. 4). A cartilha traz orientações para a reflexão sobre a realidade e para que as mulheres busquem meios para a construção de uma participação igualitária. Propõe-se um tema a ser discutido em cada encontro, intitulados: as mulheres e a luta de classes; relações de gênero; educar sem discriminar; os valores; cultura e lazer nos assentamentos e acampamentos; mulher e saúde; as mulheres e a construção do

projeto popular; e as mulheres e a reforma agrária (MST, 1999b, p. 2).

O grande avanço dessa cartilha é a construção do conceito de gênero. O Movimento aponta a “... importância da mulher no seu desenvolvimento como ser humano, da sua igualdade na diferença com o homem [para construir] ... novas relações de poder ... baseadas em novos valores” (MST, 1999b, p. 11). Para a construção do conceito de gênero foram abordadas as diferenças entre sexo e gênero, sendo o primeiro considerado como biológico e natural, e o segundo uma construção social “... é etiqueta que a sociedade nos impõe do que é ser homem ou ser mulher”, a maneira de viver na sociedade como mulheres ou como homem, é apreendida pelos costumes, pela cultura. Conclui que “É cultural. Portanto pode ser mudado!” (MST, 1999b, p. 12).

Nós mulheres, somos diferentes dos homens, mas não somos inferiores. Politicamente, somos iguais. Existe na sociedade o masculino e o feminino, mas está organizada PELO masculino e PARA o masculino, falta a participação do feminino. Queremos é que o ser feminino participe da organização dessa sociedade para que ela seja pensada pelos dois e para os dois. Sendo assim, não dá para continuar falando que existe um papel para a mulher e um papel para os homens. Em nossos Acampamentos e Assentamentos e na nova sociedade, o papel das mulheres é o mesmo papel político desempenhado pelos homens, porém

do jeito da mulher. Não queremos ser vistas apenas como mães e esposas, ou simplesmente estar presentes nas ações. Queremos sim, ocupar os espaços de decisões em todos os níveis na nossa organização e na sociedade que almejamos construir. A cada mulher maltratada pelo machismo, pela violência que o sistema nos impôs há mulheres e homens que lutam e são felizes. Lhe ofertando flores de novas relações de libertação. Quando alguém lhe perguntar: Quem é esse novo homem, essa nova mulher? Onde eles estão? Grita: Eles estão dentro de cada uma e cada um de nós (MST, 1999b, p. 14).

Para ir além das normas, planos e estratégias traçados pelo Coletivo Nacional de Mulheres e ampliar a luta, verificamos que aos poucos vão sendo deixadas para trás as chamadas questões das mulheres e são introduzidas as questões de gênero, como uma categoria mais abrangente, mas não para substituir a categoria mulher. Para fortalecer e envolver todos no debate sobre a questão de gênero, segundo Kelli Mafort (MST, 2014-), membro da coordenação nacional e do setor de gênero do MST, foi criado o setor de gênero em um Encontro Nacional do MST, em 2000, com a tarefa de estimular o debate sobre gênero nas instâncias e espaços de formação, produzir materiais, propor atividades, ações e lutas que contribuíssem para a construção de condições objetivas de participação igualitária aos homens e

mulheres, fortalecendo o próprio Movimento (MST, 2014-).

O Setor de Gênero tem como principal objetivo levar a discussão para o conjunto do MST, por meio de estudos e reflexões e divulgar cartilhas cujo conteúdo explore a importância de se estabelecer novas relações para se avançar na luta de classes. A criação do Setor de Gênero demonstra, principalmente, a intenção do Movimento em colocar em prática propostas para garantir a igualdade e, também, abrir espaços para que as mulheres possam efetivamente ter voz e poder de decisão. O Setor de Gênero não pretende que o Movimento priorize a luta pela igualdade de gênero em detrimento da luta de classes. Ao contrário, busca-se fortalecer a luta de classes, mas dando oportunidades de participação iguais para todos/as militantes do MST.

O setor de Gênero do MST compreende que discutir e buscar construir novas relações de gênero não está descolado da luta de classes. Ao contrário, entende que essas lutas não podem acontecer separadamente. O setor luta exatamente para garantir que as mulheres participem do processo de luta pela transformação social como sujeitas da história. Por isso procura garantir que elas tenham iguais oportunidades de militar e dirigir o movimento. Afinal aprendemos na experiência destes 20 anos do MST que é participando que se eleva o nível de consciência. É no processo de formação permanente, com teoria e prática, que vamos

deixando de ser objeto para nos transformarmos em sujeitos (as) sociais (MST, 2003, p. 22).

Com a criação do Setor, foram desenvolvidas diretrizes para a política de gênero, como, por exemplo: participação de 50% de mulheres em todos os espaços do Movimento; nas instâncias de deliberação; nos processos produtivos; de formação e educação e nas mobilizações; debate sobre a ciranda infantil (educação infantil); debate sobre a inclusão do nome da mulher nos documentos de concessão de posse e uso da terra.

A participação de mulheres em todas as ações do MST no estado de Mato Grosso do Sul é expressiva e qualitativa. Muitas estão na 'linha de frente' em mobilizações e em todas as formas de atuação, desde os acampamentos até os assentamentos, e também nos setores influenciando as decisões, criando campos de resistência (Farias, 2011, p. 6).

Em 2001, foi publicado um livro intitulado *Construindo o caminho*, ou seja, com o mesmo título do livro publicado em 1986. Apesar de possuírem o mesmo título, as obras não apresentam o mesmo conteúdo. O livro publicado em 2001 apresenta a sistematização das experiências do MST até aquele momento em diferentes temas. Neste material temos pela primeira vez a organização das mulheres por meio do Setor de Gênero.

Conforme a apresentação da publicação, não se trata de um livro, mas de “... uma resenha das reflexões que foram construídas de maneira coletiva” (MST, 2001b, p. 5). Os eixos temáticos pautados nesta publicação são: o modelo econômico e a agricultura; a luta pela reforma agrária e o MST; linhas políticas dos setores do MST; os valores, a disciplina e a mística.

A discussão sobre a mulher encontra-se no eixo temático *Linhas políticas dos setores do MST*, no item *Setor de Gênero*, sendo o primeiro material que indica a transformação do Coletivo de Mulheres em Setor de Gênero (MST, 2001b, p. 145).

Em 2003, foi elaborada uma nova cartilha pelo Setor Nacional de Gênero, sob o título de *Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder*. Esta cartilha adquire um caráter mais teórico e o material serve de orientação para o estudo de homens e mulheres sobre a pauta de gênero. Os seus textos são divididos em oito artigos de diferentes autores/as e têm por títulos: as relações de gênero e o MST; compreendendo o que é gênero; o feminismo e a luta dos trabalhadores; esse negócio de gênero... sei não!; sociedade patriarcal rural, feminismo e educação no século XIX; 8 de março: dia internacional da mulher; desvendando símbolos e significados; uma revolução

dentro da revolução, além das sugestões de leitura e glossário.

Os textos abordam a importância do conceito de gênero, como medida para alterar o padrão reproduzido pela sociedade, e transmite valores diferentes daqueles disseminados pela ideologia burguesa. Mostram, ainda, que as desigualdades de gênero estão inseridas na luta de classes e nas desigualdades sociais, então essa discussão deve estar presente no dia a dia do Movimento, nos cursos de formação e nos setores.

Evidente que sendo uma questão sócio cultural, construída e consolidada ao longo da história, não pode se alterar as relações de gênero de uma hora para outra. É necessário todo um processo de transformação de concepção e de comportamento. Mas se não sairmos do campo do discurso para a prática a mudança nunca vão acontecer. Nesse sentido é preciso criar as condições para ir construindo, de fato, relações de gênero baseadas na solidariedade, no companheirismo, cooperação ... (MST, 2003, p. 23).

O livro traz, ainda, no texto *As relações de gênero e o MST*, que para a transformação da realidade, o discurso deve ser vivenciado, portanto, considera-se fundamental a implementação das linhas políticas do Setor de Gênero, que foram aprovadas pelo conjunto do MST em 1999.

LINHAS POLÍTICAS DE
GÊNERO NO MST

1. Garantir que o cadastro e o documento de concessão de uso da terra seja em nome do homem e da mulher;
2. Assegurar que os recursos e projetos da organização sejam discutidos por toda a família (homem, mulher e filhos que trabalham), e que os documentos sejam assinados e a execução e controle também sejam realizados pelo conjunto da família;
3. Incentivar a efetiva participação das mulheres no planejamento das linhas de produção, na execução do trabalho produtivo, na administração das atividades e controle dos resultados;
4. Em todas as atividades de formação e capacitação, de todos os setores do MST, assegurar que haja 50% de participação de homens e 50% de mulheres;
5. Garantir que em todos os núcleos de acampamentos e assentamentos tenha um coordenador e uma coordenadora que, de fato, coordene as discussões, estudos e encaminhamentos do núcleo, e que participe de todas as atividades como representante da instância;
6. Garantir que em todas as atividades do MST, de todos os setores e instâncias, tenha ciranda infantil para possibilitar a efetiva participação da família (homem e mulher);
7. Assegurar a realização de atividades de formação sobre o tema gênero e classe em todos os setores e instâncias do MST, desde o núcleo de base até a direção nacional;
8. Garantir a participação das mulheres na Frente de Massa e SCA para incentivar as mulheres a ir para o acampamento, participar das atividades no processo de luta, e ser ativa nos assentamentos;
9. Realizar a discussão de cooperação de forma ampla, procurando estimular mecanismos que liberam a família de penosos trabalhos domésticos cotidianos, como refeitórios, lavanderias, etc., comunitários;
10. Garantir que as mulheres sejam sócias de cooperativas e associações com igualdade na remuneração das horas trabalhadas, na administração, planejamento e na discussão política e econômica;
11. Combater todas as formas de violência, particularmente contra as mulheres e crianças que são as maiores vítimas de violência no capitalismo (MST, 2003, p. 25).

Posteriormente, a cartilha *Mulheres Sem Terra: lutando e semeando novas relações de gênero*, de 2004 cita avanços como o 1º Encontro Nacional de Mulheres promovido pelo MST em 1995, e o início da elaboração do conceito de gênero, em 1997, durante o 2º Encontro Nacional de Mulheres.

Para divulgar a diretriz do combate à violência e à desigualdade, o setor de gênero discute e aprova ações nos congressos, como, por exemplo, para marcar o dia internacional de luta pelo fim da violência contra a mulher, o MST realizou uma Semana de Debates sobre o tema.

Segundo a coordenadora do setor de gênero do MST, Atiliana Bruneto, a

partir de 2012, o setor iniciou um trabalho de debate e organização de grupos produtivos de mulheres, aliado as outras discussões sobre a questão da participação, violência, problema econômico e da inserção política da mulher na sociedade. Com o objetivo de conscientizar a mulher em relação ao seu processo de vivência, a necessidade de organização e luta por seus direitos (MST, 2016b, p. 1).

Desse modo, a educação do MST vem contribuindo para a formação dos novos valores nas relações de gêneros, que é ao mesmo tempo um processo de luta e de conhecimento.

Um aprendizado correlato a esse foi, e é sempre, o de diálogo entre culturas e histórias diferentes, não apenas na perspectiva do chamado *respeito às diferenças*, mas muito mais no sentido da construção de novas sínteses históricas e culturais, que superam as tradições comprometidas com projetos sociais excludentes ou discriminatórios. (Caldart, 2004, p. 127-128, grifo no original).

Se os valores disseminados e impostos são culturais, esses podem e devem ser mudados. Contudo, homens, mulheres e crianças não adquirem, espontaneamente, a consciência da mudança de valores. Por isso, o Movimento busca nas suas práticas educativas e escolares a realização de trabalhos no sentido de avançar na construção de uma consciência de gênero voltada para a igualdade.

Durante todo o período de existência do MST, em 32 anos, consideramos fundamental a participação das mulheres em todos os espaços do movimento. Partindo daí, temos buscado condições de estudar, se informar, dar opiniões, para garantir a nossa participação efetiva. A partir de 2012, o setor de gênero iniciou a construção de grupos de mulheres produtivos. Pois, percebemos que as mulheres somente participam de algumas atividades, quando isso dá uma resposta pra família (MST, 2016b, p. 2).

O documento mais recente produzido pelo Setor de Gênero do MST foi o folheto *Mulheres conscientes na luta permanente* (MST, 2015). O texto busca esclarecer “... as mulheres sobre o tema da violência em suas diversas expressões. A pobreza, a fome, os conflitos de terra e a publicidade são elementos pontuados como produtores de violência contra as mulheres (Santo, 2016, p. 49).

... esclarecimento sobre o que é a violência doméstica e quais são as dificuldades encontradas por muitas mulheres ao tentarem sair de um quadro de violência: medo de denunciar, não ter para onde ir, dependência financeira, etc. Mas o Setor pontua quatro caminhos coletivos para o enfrentamento deste problema: 1) trazer essa questão para o regimento interno de cada acampamento e assentamento; 2) criar formas para inibir as agressões (apitação, por exemplo) e levar a pauta para as assembleias; 3) discutir o tema nas escolas com as crianças e adolescentes; 4) acionar a polícia e registrar boletim de ocorrência

(MST, 2015, apud Santo, 2016, p. 49-50).

Caldart (2004, p. 183) aponta que “essa experiência de inversão de relações tradicionais pode ser tão forte que se torne intolerável para pessoas com condutas já cristalizadas”. Temos que considerar que essa inversão tem implicações não só no âmbito do Movimento, mas também no âmbito familiar e na sociedade como um todo, onde ainda impera a lógica machista e patriarcal.

Considerações finais

Ao longo de sua história, o MST foi construindo um projeto direcionado para igualdade entre homens e mulheres no Movimento. As reflexões e experiências práticas do Movimento proporcionam, de maneira contínua, a elaboração e publicação de documentos que trazem contribuições teóricas e empíricas para a atualidade.

Nos primeiros documentos (MST, 1988) o Movimento já apresentava as dificuldades a serem ultrapassadas para a conquista da igualdade de gênero. Aos poucos foi definindo sua política de gênero, de forma teórico-prática, e incorporando os novos valores aos seus cursos de educação formal e de formação política. As diretrizes políticas para a questão de gênero, definidas pelo

Movimento, estão em acordo com a sua pedagogia, pautada na formação do ser humano por meio de práticas e vivências. Ao mesmo tempo, as mulheres Sem Terra foram se organizando interna e externamente para a luta contra o machismo e a violência, e pela ampliação e garantia de direitos.

Nos documentos analisados dos diferentes setores do MST, Caderno de Formação (1986a, 1986b, 1987, 1988), Caderno de Estudo (1998, 2001b, 2003, 2004a, 2015), Cartilhas (1996a, 1996b, 1998, 1999b) observamos várias orientações no sentido da inclusão das mulheres na produção, nas instâncias decisórias, coordenações políticas, com destaque na importância da participação da mulher.

A criação do Setor de *Gênero* foi uma das decisões mais importantes tomadas pelo Movimento no sentido de fortalecer a luta por esse tipo de igualdade. O trabalho realizado pelo Setor ampliou a discussão sobre gênero no interior do MST, elaborou vários textos para publicação e desencadeou ações para impulsionar a participação das mulheres e a luta contra a violência.

Podemos afirmar que o MST está construindo uma formação educacional que auxilia na mudança de valores, forjando uma nova sociabilidade. Para essa

construção é necessário, primeiro, romper com os valores dominantes na sociedade capitalista e, segundo, cultivar de imediato os novos valores denominados de humanistas e socialistas. Dentre esses valores citamos especialmente “... a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero e de estilos pessoais” (MST, 1996a, p. 09).

De acordo com os documentos analisados, o desejo e o trabalho para mudar os valores hegemônicos vêm sendo compartilhados pelos integrantes do MST, em todos os setores, incluindo a formação educacional das crianças e jovens.

É preciso sim, que se mude o que pode ser mudado. Nós devemos educar nossas filhas mulheres para que sejam doces, educadas, carinhosas, sim, mas sem que necessariamente sejam submissas. E devemos educar nossos filhos homens para que sejam doces, carinhosos, e educados, sim, sem que percam a sua masculinidade (MST, 1999b, p. 17-18).

As relações de gênero entre os militantes são, para o Setor de Gênero do Movimento, um dos principais assuntos a ser estudado. A indicação é que homens e mulheres construam a igualdade, oportunidades e para que suas ações pautem-se nos princípios pedagógicos e filosóficos, que devem ser implantados em todos os acampamentos, assentamentos, espaços de lutas e, principalmente, nas

escolas e na formação política dos militantes.

Todos os textos aqui apresentados e que foram produzidos pelos coletivos de mulheres e/ou setor de gênero trazem propostas estratégicas para promover a igualdade de gênero, com o fito de garantir uma participação igualitária de todos/as integrantes do Movimento. Portanto, a discussão do tema, realização de seminários e uma nova formação educacional vêm contribuindo para a construção de novos valores.

Segundo Melo (2007, p. 138), tem sido possível observar mudanças concretas significativas, tais como a inclusão de pelo menos um dia de discussão específica sobre o tema das desigualdades nas relações sociais de gênero nos encontros nacionais e estaduais, e a organização de oficinas e cursos de formação massivos voltados para a discussão do tema. Acrescentamos, ainda, que todos os coletivos do MST têm um coordenador e uma coordenadora, que ocupam a função por tempo determinado para todos os homens e mulheres possam obter a experiência de direção.

Referências

Araujo, D. M. O. (2014). *Movimentos sociais: questões de gênero e educação na Experiência do MST*. Salvador. Recuperado de

http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/artigos?field_bib_ano_value%5Bvalue%5D%5Byear%5D=&title=Movimentos+Sociais%3A+quest%C3%B5es+de+g%C3%AAnero+e+educa%C3%A7%C3%A3o+na+Experi%C3%AAncia+do+MST&name=

Bauer, C. (2009). *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo, SP: Edições Pulsar.

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

Farias, M. F. L. (2011). Mulheres no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo.

Gonçalves, R. (2010). De companheira “acompanhante” à companheira de luta: as mulheres na luta pela terra do MST. In *Fazendo gênero: diásporas, diversidades, deslocamentos*. Florianópolis, SC: UFSC.

Jornal Sem Terra (JST). (nov., 1995). *Sem a luta das mulheres, as conquistas ficam pela metade*. São Paulo.

Jornal Sem Terra (JST). (mar., 1996) *O MST deve lutar também contra o machismo*. São Paulo.

Melo, D. M. (2007). Subjetividade e gênero no MST: observações sobre documentos publicados entre 1979 e 2000 In Gohn, M. G. (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI* (pp. 113-143). Petrópolis, RJ: Vozes.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1986a). Organização do Movimento. Quem é quem na luta pela terra. *Caderno de Formação*. MST, s.1, (1).

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1986b). A luta continua: como se organizam os assentados. *Caderno de Formação*, (10). São Paulo.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1987). 3º Encontro Nacional: nossas prioridades. *Caderno de Formação*, (12). São Paulo.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1988). A mulher nas diferentes sociedades. *Caderno de Formação*, (15). São Paulo, SP: Secretaria Nacional do MST.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1989). *Normas gerais do MST*. São Paulo, SP: MST.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1992a). Como deve ser a escola de assentamento. Ocupar, resistir e produzir também na educação. *Boletim da Educação*, (01), Setor de Educação, Porto Alegre.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1992b). Como fazer a escola que queremos. *Caderno de Educação*, (01), São Paulo.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1994). Alfabetização de jovens e adultos – educação matemática. *Caderno da Educação*, (5). São Paulo.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1996a). Princípios da educação no MST. *Caderno da Educação*, (8). Porto Alegre.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1996b). *A Questão da Mulher no MST*. São Paulo, SP: Coletivo Nacional de Mulheres do MST.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1998). *Compreender e construir novas relações de gênero*. São Paulo, SP: Coletivo Nacional de Gênero. Peres.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1999a). Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação*, (9). Rio Grande do Sul.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (1999b). *Mulher Sem Terra. Caderno de Formação*, (2). São Paulo.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2001b). *Construindo o caminho*. São Paulo, SP: MST.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2003). Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder. As relações de gênero e o MST. In Campos, C. (Org.). *Setor Nacional de gênero*. MST. São Paulo, SP: ANCA.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2004). *Mulheres Sem Terra lutando e semeando novas relações de gênero: 8 de março dia Internacional da Mulher Trabalhadora*. São Paulo, SP: Peres.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2005). *Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos 1990 – 2000*. Caderno de Educação n 13. Agosto de 2005, Veranópolis, RS: Iterra.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2014). *Mulheres do MST criam novas relações de gênero dentro e fora do movimento*. Recuperado de <http://antigo.mst.org.br/node/15654>.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2015). *Mulheres conscientes na luta permanente*. São Paulo.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2016a). *Apresenta informações sobre o MST*. Recuperado de <http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2016b). *Procuramos construir novas relações de gênero, em que todas e todos sejamos respeitosos um com o outro*. Recuperado de <http://www.mst.org.br/2015/11/25/procuramos-construir-novas-relacoes-de-genero-em-que-todas-e-todos-sejamos-respeitosos-um-com-o-outro-afirma-dirigente.html>.

Santo, T. M. (2016). *As publicações do setor de gênero do MST e as vivências de mulheres Sem Terra: reflexões sobre desrespeito, reconhecimento e autonomia* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Stédile, J. P., & Fernandes, B. M. (2012). *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

ⁱ Conflitos de Interesse: Neusa Maria Dal Ri é membro do Conselho Editorial Nacional da Revista Brasileira de Educação do Campo e não participou do processo de avaliação do artigo.

ⁱⁱ Para ampliar a luta pela igualdade, o MST deixou para trás as chamadas *questões das mulheres* e introduziu as *questões de gênero*, por considerar uma categoria mais abrangente. Todavia, a documentação do MST não traz discussões ou orientações sobre temas ligados ao movimento dos LGBTT.

Recebido em: 30/07/2017
Aprovado em: 14/08/2017
Publicado em: 11/09/2017

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

APA:

Pessôa, J. R., & Dal Ri, N. M. (2017). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a formação para a igualdade de gênero. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 581-606. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p581>

ABNT:

PESSÔA, J. R.; DAL RI, N. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a formação para a igualdade de gênero. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 581-606, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p581>

ORCID

Jeniffer Ribeiro Pessôa

 <http://orcid.org/0000-0003-3126-2559>

Neusa Maria Dal Ri

 <http://orcid.org/0000-0002-3000-2280>

O significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas na educação do campo¹

Edson Caetano¹ⁱⁱ, Iorim Rodrigues da Silva²

¹Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/Instituto de Educação. Avenida Fernando Corrêa da Costa, nº 2367, Boa Esperança. Cuiabá - MT. Brasil. caetanoedson@hotmail.com. ²Escola Municipal Rural Fazenda Carimã.

RESUMO. Analisamos, neste artigo, a compreensão que seis professores de uma escola do campo expressam sobre o significado do Projeto Político Pedagógico enquanto instrumento de construção de ações e relações participativas, portanto, democráticas. Este artigo é resultado de um estudo bibliográfico e investigativo que tem como foco o significado do Projeto Político Pedagógico como instrumento fundante na construção da democratização da gestão escolar. Assim, o objetivo foi analisar a compreensão que os professores apresentam sobre o significado do Projeto Político Pedagógico de modo a contemplar, ou não, os dois princípios básicos de uma gestão democrática: a autonomia e a participação. Nesse sentido a escola pública tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam, na perspectiva de construção de uma sociedade mais igualitária, em que os sujeitos possam participar como atores e não apenas como espectadores ou sujeitos de validação das decisões previamente tomadas pela equipe diretiva da escola.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Escola do Campo, Projeto Político Pedagógico, Participação, Autonomia.

The meaning of the Pedagogical Political Project in the construction of participatory actions and relationships in rural education

ABSTRACT. We analyze in this article the understanding that six teachers of a rural school expresses about the meaning of the Pedagogical Political Project as an instrument for the construction of participatory actions and relations, therefore, democratic. This article is the result of a bibliographical and investigative study that focuses on the meaning of the Pedagogical Political Project as a founding instrument in the construction of the democratization of school management. Thus, the objective was to analyze teachers' understanding of the meaning of the Political Pedagogical Project in order to contemplate or not the two basic principles of democratic management: autonomy and participation. In this sense, the public school has the challenge of responding to the demands that the contexts place on it, in the perspective of building a more egalitarian society, in which the subjects can participate as actors and not only as spectators or subjects of validation of the decisions previously taken by the Team of the school.

Keywords: Democratic Management, Rural School, Political Educational Project, Participation, Autonomy

El significado del Proyecto Político Pedagógico en la construcción de acciones y relaciones participativas en la educación del campo

RESUMEN. En este artículo, analizamos en la comprensión que seis profesores de una escuela del campo expresan sobre el significado del Proyecto Político Pedagógico como instrumento de construcción de acciones y relaciones participativas, por lo tanto, democráticas. Este artículo es el resultado de un estudio bibliográfico e investigativo que tiene como foco el significado del Proyecto Político Pedagógico como instrumento fundante en la construcción de la democratización de la gestión escolar. Así, el objetivo fue analizar la comprensión que los profesores presentan sobre el significado del Proyecto Político Pedagógico para contemplar, o no, los dos principios básicos de una gestión democrática: la autonomía y la participación. En ese sentido la escuela pública tiene el desafío de responder a las demandas que los contextos le plantean, en la perspectiva de la construcción de una sociedad más igualitaria, en que los sujetos puedan participar como actores y no sólo como espectadores o sujetos de validación de las decisiones previamente tomadas por la sociedad Equipo directivo de la escuela.

Palabras clave: Gestión Democrática, Escuela de Campo, Proyecto Político Pedagógico, Participación, Autonomía.

Introdução

Este artigo tem como objeto de discussão a gestão escolar na educação do campo com ênfase no significado do Projeto Político Pedagógico como instrumento de democratização da gestão. Nesse sentido, buscou-se analisar a compreensão que os professores apresentam sobre o significado do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico como condição de construção de ações e relações participativas no interior da escola.

Pensar o processo de democratização da escola, nesse sentido, requer repensar a sua organização e gestão, o que implica na consolidação de mecanismos de construção da participação, como a eleição para escolha dos gestores, a consolidação dos Conselhos Deliberativos Escolares e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, elementos que compõem a gestão democrática, como princípio estabelecido na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo de 2002.

Construir uma nova lógica de gestão, que conte com a participação da comunidade e dos atores diretamente envolvidos com a escola, implica rever o

modelo adotado pelos sistemas públicos, cuja estruturação e funcionamento vivem até hoje características de um modelo centralizador. Essa perspectiva implica em redesenhar o horizonte político da gestão democrática como princípio de luta em prol da efetiva autonomia, compreendida como capacidade de cada povo de autogovernar-se, de reivindicar para si a responsabilidade das tomadas de decisão naquilo que diz respeito à própria escola.

Com a realização da pesquisa, constatou-se que os professores percebem a importância do Projeto Político Pedagógico para a democratização da gestão, mas há ausência da consolidação de práticas de participação efetiva dos atores da comunidade escolar de maneira a que contribuam significativamente para a autonomia e para a consolidação da gestão mais democrática. Assim, é essencial que se repense o papel desempenhado pela escola e que o Projeto Político Pedagógico constitua-se, na prática, como instrumento que possa fortalecer a gestão escolar, consolidando sua democratização com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Cenário da pesquisa

A pesquisaⁱⁱⁱ foi realizada em uma escola do campo da rede municipal de ensino do município de Rondonópolis,

estado de Mato Grosso, que entende que a sua organização configura-se nos princípios da gestão democrática. A criação desta escola na região é fruto da luta efetuada pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais ali residentes, em decorrência disso, a escola nasceu tomando posição contra a lógica econômica que expropria as famílias de trabalhadores de suas terras. A história da luta desses trabalhadores começa pelo ano de 1993, quando o “Grupo Itiratupã”, liderado por “Gerônimo sem terra” pretendia a área da Fazenda Itiratupã. Naquela época o movimento não era muito organizado, as terras eram apropriadas e os apropriadores expulsos pela polícia ou pelos fazendeiros.

O “Grupo Itiratupã” dividiu-se e formou o grupo “A terra é nossa”, liderado por Wilson Martins. Esse grupo se organizou de forma diferente, não mais se apropriando das terras, sendo que em 19 de outubro de 1996 foram assentados na Fazenda Carimã. Assim, no mês de fevereiro de 1997, os filhos dos assentados começaram a estudar em salas improvisadas e anexas à Escola Municipal Rural Nossa Senhora Aparecida II. A luta por melhores condições de vida continuou, sendo que a escola era uma das prioridades. Com o sonho realizado, nas palavras de Wilson Martins:

Por ser fonte de conhecimento onde nossos filhos aprenderão; e em homenagem ao nome da fazenda onde nos assentamos e onde poderemos ter uma vida digna e condições de sobreviver daquilo que produzimos na terra, não poderíamos dar outro nome à escola a não ser Escola Municipal Rural Fazenda Carimã. (Documentos da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, 2000, p. 3).

Em se tratando do desenvolvimento da pesquisa empírica propriamente dita, foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. Não houve delimitação de espaço para a observação, ela aconteceu simultaneamente às entrevistas, por meio de um olhar atento sobre os entrevistados com a finalidade de observar suas ações, atitudes, comportamentos e, ainda, por meio da participação silenciosa em conversas entre os professores para a coleta de informação. O campo empírico que possibilitou este estudo compreende uma escola do campo da Rede Municipal de Rondonópolis-MT – a mesma possui dezessete professores efetivos e um professor contratado –, tendo como sujeitos seis educadores; com experiência não somente na docência, mas também na gestão, como diretor e/ou como coordenador pedagógico; com formação acadêmica e pós-graduação em nível de Especialização; com tempo de experiência na docência entre 15 e 27 anos e com o

período de atuação na escola pesquisada entre 8 e 15 anos.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram: análise documental, aplicação de questionário, transcrição dos dados e análise do questionário. A análise documental foi realizada por meio da leitura e interpretação de documentos como a Constituição Federal (CF), Lei Nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, Documento da CONAE 2010, Plano Nacional da Educação (PNE), Plano Estadual de Educação 2006/2016, Instruções Normativas do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT).

Foram analisados, também, a Lei Orgânica do Município de Rondonópolis, documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis sobre estrutura e funcionamento das escolas municipais, tais como: a Lei Nº 128 de 06 de julho de 2012 que dispõe sobre o processo de escolha dos gestores das escolas municipais, Plano Municipal de Educação e do Projeto Político Pedagógico^{iv} da escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

Para efetuar a discussão dos dados, a opção foi pela subdivisão em três

categorias: na primeira, o propósito foi descrever os dados da graduação dos entrevistados, da carreira profissional e algumas considerações conceituais referentes à educação do campo. Na segunda, o que foi respondido pelos professores da pesquisa com relação ao conceito de gestão democrática e de forma específica, sobre o conceito de democracia. Já na terceira e última, a discussão dos dados obtidos sobre o conceito de Projeto Político Pedagógico e a sua relação com a construção das ações e relações participativas, de modo que se buscou compreender o que pensam esses professores acerca da importância do processo de construção do Projeto Político Pedagógico como mecanismo de construção de democracia, objetivo traçado no trabalho de pesquisa.

A primeira tarefa foi a de pesquisar junto a esses sujeitos, como gostariam de ser identificados. Feito isto, quatro deles não mencionaram nada, um autorizou o uso do próprio nome e um fez a opção pelo nome de Orquídea. Frente a este impasse, optei por nomeá-los com nomes da flora que compõem o Bioma do cerrado, região onde se localiza a escola. Assim, os mesmos foram identificados como: S1 - Murici, S2 - Sucupira, S3 - Jatobá, S4 - Angico, S5 - Pequi e S6 - Guatambu, de

acordo com a ordem em que as respostas estão organizadas neste trabalho.

A relação entre gestão democrática e a construção da educação na perspectiva humanizadora

Partimos do pressuposto de que, para que se constituam como instrumento de construção de ações e relações participativas e democráticas no interior das unidades escolares, não só a gestão democrática, mas também os elementos que a compõem (Processo Eleitoral, Conselho Deliberativo Escolar - CDE, Projeto Político Pedagógico) necessitam “ser provocado, vivido e apreendido por todos que pertencem ao contexto social imediato da organização escolar” (Hora, 2007), sujeitos estes, responsáveis pela organização, execução e avaliação das ações e relações pedagógicas, administrativas, políticas e culturais que dão sustentação à materialização das intencionalidades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar.

No conjunto de análise das respostas obtidas junto aos professores, o foco dado à participação, à transparência e à liberdade - na questão relacionada à concepção de gestão democrática - revela, de certo modo, o reconhecimento dos princípios que marcam o processo

democrático. Dois professores, Murici e Sucupira compreendem gestão democrática como um modelo de gestão que “possibilita participação, transparência e democracia”. Os demais, para além do foco atribuído à participação, compreendem gestão democrática como um modelo de gestão em que o estabelecimento do trabalho coletivo e o exercício de direitos e deveres se constituem como pressupostos básicos. Apenas um dos entrevistados ampliou essa noção:

Jatobá. É quando todos podem participar da gestão em busca de soluções. Gerir de forma democrática e participativa a escola significa criar condições para que todos ocupem seus lugares e seus papéis da melhor forma que for possível, em função do bem estar de si e do outro, o que significa ter presente também o grupo e o meio ambiente. Na vida escolar, o importante é o aprender a ser e o aprender a viver juntos, para o bem estar de si mesmo e do outro com qualidade.

A efetivação do processo de democratização da gestão da escola pública implica, por sua vez, por parte dos diferentes segmentos que a compõem, na compreensão da necessidade de partilha do poder, de sensibilidade para organização das atividades da escola, de levantamento das intencionalidades da comunidade escolar e, ainda, de escolhas responsáveis e coletivas. A escola, desse modo, pode ser pensada e organizada coletivamente e os

meios para efetivação das práticas coletivas podem estar contemplados no Projeto Político Pedagógico da mesma.

A discussão em torno da construção de uma educação escolar voltada para o campo, que trabalha desde os interesses, a política e a cultura, até a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, pressupõe, para tanto, um conjunto de transformações no que tange à concepção de educação escolar, de escola, do papel da escola, de currículo, de gestão, de Projeto Político Pedagógico e de transformação dos educadores dessa escola, como principais agentes desses processos.

No que tange à transformação dos processos de gestão escolar, a referência é o princípio da gestão democrática que diz respeito - segundo o texto base da Educação do Campo (Kolling, Nery & Molina, 1999) - à ampliação quantitativa e qualitativa do acesso às escolas do campo; à maior participação da população nas tomadas de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar e sobre as propostas pedagógicas; à maior participação dos alunos na gestão do cotidiano escolar - superando a mera democracia representativa, como forma de validação das decisões já tomadas anteriormente pelos gestores; e também à criação de

coletivos pedagógicos, capazes de pensar e repensar esses processos de transformação e traduzi-los em ações concretas.

Entender a gestão com base em processos democráticos implica na compreensão acerca do que se entende por democracia. Na análise das respostas acerca da concepção de democracia, pude perceber algumas formas de entender a democracia nas falas de alguns sujeitos da pesquisa, pois, quando de suas respostas ao que concebem por gestão democrática revelam claramente um entendimento de que democracia é sistema de governo. Para Murici, democracia “É uma forma de governar, onde as decisões são tomadas junto ao povo”. Quanto à resposta de Sucupira, este expressa que democracia “É um regime de governo onde as decisões são tomadas junto ao povo”.

A falta de outra dimensão de democracia se apresenta na medida em que pontuam um aspecto importante que é a tomada de decisão conjunta, mas revelam uma compreensão de democracia como um sistema político ou uma forma de organização do Estado, desconsiderando, para Oliveira, a ideia de que,

A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou aos processos interativos

cotidianos. Assim sendo, para podermos considerar que uma determinada formação social é democrática, precisamos levar em consideração o conjunto das relações e práticas sociais desenvolvidas em todas as instâncias de inserção dos seus membros nesta mesma sociedade (2009, p. 13).

No intuito de entender os processos de democratização, foi formulada a questão: o que os professores consideram essencial para que se instale o processo de democratização da gestão escolar? Para Murici e Sucupira, o processo de democratização da gestão escolar implica na “implementação de princípios básicos da democracia como a participação e a transparência”. Além destes princípios, uma visão mais ampliada do que é essencial no processo de democratização da escola é demonstrada nas argumentações abaixo:

Jatobá. O essencial nesse processo é que todos entendam o seu papel dentro da unidade de ensino, saber usar os seus direitos, bem como fazer bem os seus deveres. Ser participativo nas discussões acerca das atividades propostas pelas escolas. Ser diferente do que ocorre na política partidária ou, mesmo, na vida cotidiana da sociedade.

Angico. Depende da união da comunidade escolar. É quando a grande maioria das decisões seja tomada através de estudos coletivos sobre o assunto.

Pequi. Evitar direção vitalícia para não criarmos ditadores dentro das escolas. Deve respeitar, também, o desejo da maioria, permitindo que

direitos e deveres sejam resguardados.

Guatambu. É a participação de todos envolvidos na gestão escolar, onde todos participam, sugere e tem suas opiniões discutidas, avaliadas e acatadas de acordo com as necessidades apresentadas.

Mesmo pensando nas formas de consolidação dos processos de democratização da gestão escolar, Pequi evidencia uma discussão polêmica, mas presente nas escolas municipais de Rondonópolis ao argumentar que é essencial no processo de democratização da escola “Evitar direção vitalícia para não criarmos ditadores dentro das escolas”. A resposta dada indica um quadro complicado e conflitante, na medida em que demonstra que as relações verticais, de mando e comando, de subordinação e de personificação ainda fazem parte dessa instituição. Nesse caso, o interessante é o caráter revelador da situação de resistência quando o poder se concentra na direção da escola, melhor dizendo, quando há insistência na continuidade de um modelo autoritário de gestão.

Na atual conjuntura, uma preocupação se apresenta em torno do fato de que o processo de escolha do dirigente da escola pela via eleitoral tem sido alvo de grande controvérsia, marcado, portanto, por avanços e retrocessos. Avanços no sentido de que foi superada a forma

“tradicional” de escolha do gestor escolar, que se configurava pela ótica político-partidária, independente das expectativas da comunidade escolar. Retrocessos, na medida em que o processo de escolha pela via do voto tem sido entendido, de modo geral, como um fim em si mesmo, não sendo compreendido como instrumento que proporcione, de fato, o direito à participação. Assim concebido, este processo perde, efetivamente, o seu sentido por ser desvinculado do fator dito como responsável pela implantação da própria gestão democrática no ensino público, que é a busca da qualidade social do processo educativo.

O ser humano se apresenta no mundo com um potencial que o constitui como humano. Esse potencial, por sua vez, vai concretizando-se ao longo da vida mediante as relações estabelecidas, ou ainda, segundo Severino (1998), com as diferentes práticas sociais: produtiva, social e simbólica. Essas relações que constituem a condição do ser humano implicam, por sua vez, na criação de instituições que, na perspectiva coletiva, possam contribuir de forma significativa, como por exemplo, a educação formal, por meio da organização da escola e das relações pedagógicas ali estabelecidas. Para que a educação formal contribua para com a concretização do ser humano como

humano é salutar entender que, o homem tem,

um jeito especificamente humano de realizar a sua humanidade. Ele é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação histórica. É assim um ser que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Não é apenas uma realidade pronta e acabada, mas um sujeito que vai construindo aos poucos sua própria realidade. Ela não é dada sequer como um programa rígido tal como ocorre no plano natural do código genético dos seres vivos (Severino, 1998, p. 83).

Educação escolar é aqui entendida como um projeto educacional intencional que estabelece um entrecruzamento com o projeto histórico e social, e que, em função deste entrecruzamento, são estabelecidas as intencionalidades, que têm orientado a organização da escola no cumprimento de sua função social que, na argumentação de Severino (1998), se constitui como um meio de preparação do indivíduo para a sua inserção na prática produtiva (trabalho), na prática social (sociabilidade) e na prática simbólica (cultural).

Quando se trata, especificamente, dos processos formativos nas instituições de ensino e pesquisa, se trata na realidade da educação no âmbito da escola, enquanto espaço privilegiado de realização da educação sistematizada que deve se dar não só pela ação dialógica, mas também pela conformação da consciência crítica,

que ainda carece de um trabalho de formação democrática, a qual, “ao proporcionar valores e conhecimentos, possibilita uma formação para o exercício da cidadania” (Hora, 2007, p. 32). Discutir, no entanto, gestão democrática no interior da educação pressupõe entendermos que,

No Brasil duas tendências opostas têm predominado: a centralização e a descentralização. Entretanto, a tendência à centralização sempre foi predominante, mesmo em períodos quando o discurso oposto sempre esteve presente. O movimento de descentralização não é um fato isolado, pelo contrário, é um dos elementos de uma reforma mais geral das estruturas e dos procedimentos dos governos nacionais (Lima, 2007, p. 59).

Essa centralização do comando e do poder de decisão, que mesmo com a gestão democrática continua forte, tem se explicado nas esferas administrativas centrais, nos últimos tempos, pela dependência estabelecida entre o governo central e os governos estaduais com os grupos econômicos internos, mas, sobretudo, com as “poderosas” forças externas, em especial, com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional-FMI, decorrendo daí o pouco, ou quase nulo, poder que o setor da educação ocupa nos espaços em que as tomadas de decisões mais gerais da educação acontecem. O Banco Mundial tem exercido um papel fundamental no que

se diz respeito à “determinação” das políticas educacionais no contexto brasileiro.

Ao analisar as influências externas no desenvolvimento de políticas educativas, sobre os países em desenvolvimento, em especial as do Banco Mundial, Verger e Bonal evidenciam como elas ocorrem:

El Banco Mundial no cuenta con un mandato oficial en educación debido a que la UNESCO es formalmente la institución del sistema de Naciones Unidas especializada en educación. No obstante, paradójicamente, el Banco se ha convertido en una de las organizaciones internacionales más influyentes en ámbito de La educación para el desarrollo “...” podría considerar-se que el Banco tiene un amplio e implícito mandato en educación. Debido al alcance territorial del Banco Mundial, sus métodos de estudios y sus recomendaciones deben ser aplicables necesariamente a diferentes contextos sociales y sistemas educativos (2011, p. 919).

Desta forma, ao pensarmos em um processo de democratização da gestão escolar, um dos pontos de partida é justamente o de se ter a clareza do que seja gestão e de como se caracteriza a gestão democrática, uma vez que concomitante à construção deste modelo de gestão tem se dado uma nova forma de organização da escola. Todavia, a implementação de um modelo de gestão, calcado em princípios democráticos, no interior das instituições

educacionais, não tem demonstrado ser uma tarefa fácil.

Instaurar processos democráticos na escola exige, portanto, a clareza do que significa efetivamente o processo de democratização da escola para cada um de seus segmentos, especialmente do significado da democracia. De acordo com Hora (2007), é importante

Compreender o processo democrático e assumir práticas nessa direção pressupõe a discussão do conceito de democracia, pois seu exercício envolve uma série de valores que nem sempre são partilhados pelos que a defendem, dificultando sua definição quando tratamos de sua aplicação na escola (p. 48).

Assim, é fundamental ter a clareza de que democracia não diz respeito tão somente a uma forma de governo, democracia é modo de vida. É a forma como as pessoas agem e estabelecem relações, o que exige, para o seu exercício, um conjunto de condições que devem ser adotadas pelos sujeitos que compõem uma instituição, a fim de concretizar o princípio fundamental da participação. Segundo a autora, estas condições dependem de se assegurar alguns pontos, tais como:

O livre fluxo das ideias, permitindo às pessoas o acesso à informação; a fé na capacidade individual e coletiva; uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas; a preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem

comum; a preocupação com a dignidade e os direitos das pessoas; a compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto nação; a compreensão acerca da importância da organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático (Hora, 2007, p. 52).

Os instrumentos de gestão democrática organizam-se em instâncias de deliberação direta ou indireta e propiciam espaços de participação e de criação da identidade escolar. Também é fundamental que o professor esteja integrado à comunidade ou ao movimento social da qual ela faz parte, isto porque o movimento organizado do campo pode ser um excelente aliado na construção democrática da prática social da educação e, além disso, porque a escola isolada da realidade da comunidade é só um prédio. Porém, ela vista como parte dessa realidade, com seus problemas e perspectivas, é uma mola propulsora para o seu desenvolvimento.

Esse processo, por sua vez, depende da tomada de consciência de que a gestão democrática só se constitui quando entendida como um projeto coletivo, como um projeto cuja compreensão seja a de que o desenvolvimento dialético de qualquer sistema social, intrinsecamente trabalhado por forças contraditórias, não consegue se viabilizar de forma mecânica e linear, e

que, nesse sentido, embora o Projeto Político Pedagógico não se constitua como um único mecanismo que contribui com a construção da democracia, pode ser considerado como o passo mais importante na organização da estrutura e do funcionamento da escola: na construção de ações e relações participativas e democráticas.

O processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico como instrumento fundante na construção de ações e relações democráticas no interior da escola

Democratização da escola pressupõe relações interpessoais, como enfatiza Oliveira (2009), ou seja, pressupõe a revalorização das relações de solidariedade, de cooperação, de reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e, ainda, de construção de identidade, o que pressupõe a democratização não só dos aspectos administrativos, mas também da ação pedagógica. Para que essa revalorização ocorra, requerem-se, diga-se de passagem, ações concretas em termos de redefinição das intencionalidades da escola, objetivos, proposta curricular, política de formação do quadro de profissionais da escola, entre outros, sendo essa uma luta árdua e longa, em que a sua materialização depende de ações coletivas.

A democratização da educação, nesse sentido, não se limita ao acesso à escola. O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo de sua qualidade.

É fundamental ter claro, todavia, que somente essas três características (acesso, permanência e sucesso) ainda não completam o sentido amplo da democratização da educação, pois a última faceta de tal democratização é a necessidade de que o processo educativo seja um espaço para o exercício democrático, estabelecido, sobremaneira, no processo de construção de ações e relações, quando estas são realizadas coletivamente. Sabe-se, pois, que é na garantia da participação que a escola pode assegurar a descentralização das tomadas de decisão como fator essencial para conquistar a sua democratização.

É imprescindível, para tanto, considerar a importância da participação da comunidade escolar como forma de ação inclusiva, dinâmica e participativa no processo de construção e reconstrução do

Projeto Político Pedagógico. Por conseguinte, cabe à equipe gestora da escola, em articulação com o Conselho Deliberativo Escolar, a criação de espaços de participação da comunidade no cotidiano escolar, visto que o sucesso de uma instituição se dá de acordo com o planejamento, execução e avaliação de um projeto elaborado criteriosamente. Esses são passos importantes para a democratização da gestão, entendendo a democracia como Carvalho (2006),

Democracia se configura pela participação que traz como exigência ação de tomar parte de... No caso da escola, requer que a democracia seja constituída na dimensão da ação direta e não representativa, caso contrário, ela perde a razão de ser "...” ela não pode ser delegada para outro, pelo contrário, o sujeito tem que exercer a sua função de legislar, executar e avaliar o processo educativo (p. 182).

A efetivação desse processo de democratização da gestão da escola pública implica, portanto, em partilha do poder, em sensibilidade para conduzir a escola a partir das demandas da comunidade escolar, e na tomada de decisões e escolhas responsáveis e coletivas. Em se tratando da escola do campo, acredito que a sua democratização se viabilizará a partir do processo de construção coletiva de seu Projeto Político Pedagógico.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva e com postura de transformação do mundo, e, ainda, prestar atenção às tarefas específicas do tempo e do espaço da escola. Pensar a escola desde o seu lugar e seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade.

Os novos cenários em que a gestão democrática da escola pública está inserida precisam ser compreendidos como um processo amplo da emancipação humana, sendo que esse processo deve ser considerado como uma exigência para se alcance a autonomia e a construção de processos de democratização da gestão escolar. É nesse horizonte que o processo de construção do Projeto Político Pedagógico se configura como uma das possibilidades de democratização da gestão escolar das escolas do campo.

Partindo dessa constatação, optei por averiguar, junto aos sujeitos, uma questão que considero de fundamental importância para a compreensão do nosso objeto de estudo que é a compreensão que os professores têm do que seja o Projeto

Político Pedagógico da escola. Ao serem questionados sobre o que é o Projeto Político Pedagógico e para que serve na escola, obtivemos as seguintes respostas:

Murici. É o norteador de todo o processo educacional, serve para direcionar os objetivos que se pretendem.

Sucupira. É o projeto no qual se estabelece o norte do processo educacional, onde direciona todos os objetivos.

Jatobá. O Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção, nele reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola. É o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece através da reflexão, as ações necessárias às escolas de cumprirem seus objetivos, suas ações. É um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia, servindo assim a toda comunidade escolar.

Angico. É o documento norteador das ações dentro da escola. Serve para regulamentar, direcionar e legitimar as ações e obrigações dentro da unidade escolar.

Pequi. Não respondeu.

Guatambu. É um projeto organizado por todos os setores da escola. Visa organizar e determinar as diretrizes organizacionais do trabalho desenvolvido pelos profissionais da escola.

As respostas demonstram, de certo modo, posicionamentos similares com relação à ideia de que o projeto deve ser construído na perspectiva coletiva. De um

lado, remetem à ideia de projeto como estrutura formal e burocrática em que são organizadas e regulamentadas as ações cotidianas da instituição escolar e, por outro lado, o compreendem como espaço em que coletivamente se estabelecem e cumprem os objetivos educacionais, que respondem questões atinentes ao tipo de homem que se quer formar e, em função disso, o tipo de escola que se quer construir.

Percebe-se, com as respostas obtidas, uma compreensão da necessidade de construção do Projeto Político Pedagógico em uma perspectiva coletiva. Penso que um dos grandes desafios da sociedade, sobretudo da escola, é formar sujeitos com a consciência e o compromisso da coletividade. Entendida nessa direção, a ideia de coletividade deve ser considerada como sustentação da construção da escola numa ou noutra direção. Isso significa que, na escola, essa ideia pode resultar em esforços para que surjam estruturas organizacionais compatíveis com as expectativas de vida pretendidas pelos sujeitos que dela participam.

De acordo com Paro (1997), a participação da comunidade no cotidiano da escola depara-se com inúmeros obstáculos para que possa se concretizar efetivamente na sua prática e um dos empecilhos para que ela se efetive é

justamente o fato da convicção dos sujeitos sobre a relevância da sua participação, pois a baixa escolaridade é motivo para se sentirem menosprezados e incapazes de contribuir com o processo de ensino da escola. Para Garske (1998),

Essa participação, como todo processo democrático, é também um caminho que se faz ao caminhar. Daí a importância de se ter o PPP como instrumento que dá direção a essa caminhada. E é justamente esse mais um dos grandes limites da escola: a dificuldade de buscar formas de participação da comunidade na escola, e o que é pior, a falta de compreensão de que o projeto poderia se estabelecer como o instrumento que daria condições reais e efetivas de participação da comunidade nas tomadas de decisão e na execução do seu projeto (p. 108).

A ampliação dos processos democráticos e a participação de todos os setores da comunidade escolar constituem um desafio para a gestão administrativa comprometida com a descentralização e a socialização do poder. Os professores não são seres iluminados e nem os únicos capazes de contribuir com a organização e intencionalidades da escola. A participação de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico contribui para o desenvolvimento da autonomia e das práticas democratizantes no interior da escola, pois a participação

pode resgatar o sentido da educação pública em termos da organização e do poder de tomar as decisões na ação educativa, além de abrir canais que favoreçam o exercício da democracia na escola, pois a intencionalidade da escola pública exige é que seja democrática.

A democracia não se limita apenas ao processo eleitoral, a democracia se aprende com a prática da participação, sugere convivência e aprendizado nas tomadas de decisão com igualdade de direitos; não se trata apenas de marcar presença nas reuniões para se legitimar as decisões, trata-se de uma participação responsável e comprometida, em que os sujeitos – mesmo analfabetos – são autônomos capazes de conduzir uma organização da prática pedagógica escolar autônoma e democrática, na qual o sujeito que transforma é também responsável por sua transformação.

Nas respostas obtidas junto aos sujeitos da pesquisa percebe-se que, dentre as ações previstas pelo Projeto Político Pedagógico, existem aquelas que buscam assegurar o processo de interação entre escola e comunidade. O que se verifica, por meio das respostas, é o reconhecimento que os profissionais da educação têm da importância da articulação entre escola e comunidade. No entanto, as ações previstas no Projeto Político Pedagógico da escola

pesquisada, conforme as respostas obtidas, não consideram o potencial dessa articulação na construção da gestão democrática e na construção de uma educação escolar de qualidade social, na medida em que essa comunidade não assume o papel que poderia e deveria assegurar uma atuação mais ativa e efetiva, de caráter, portanto, consultivo, decisivo, avaliativo e educativo, como elementos essenciais em um processo que se quer democrático.

Não se pretende fazer aqui a apologia de que “na escola tudo pode”, mas apontar que, mesmo diante de todas as dificuldades a serem enfrentadas no atual contexto, as escolas têm condições, na pretensão de construção de uma gestão democrática, de encontrar caminhos que garantam um envolvimento mais ativo e afetivo da comunidade no seu interior. Para tanto, torna-se necessária a compreensão, pelos segmentos da escola, de que os princípios da exclusão, da seletividade e do autoritarismo, ainda presentes nessa instituição, devem ser substituídos pelos princípios da inclusão, do respeito às diferenças, da descentralização do poder de decisão, como bases para construção de uma escola humanizadora e comprometida com um projeto político social mais amplo.

Para Carvalho, ao discorrer sobre as finalidades da construção do Projeto Político Pedagógico, nos esclarece que:

A questão nuclear que deve ser destacada é que se não há participação, decisão coletiva, não há democracia, assim como não há democracia sem organização. Porém, para que a cultura democrática prospere na escola, faz-se necessário que a gestão seja democrática. É evidente que não se constrói democracia sem conflito. O exercício democrático na sociedade, também na escola é permeado por interesses divergentes (2006, p. 183).

Nesse sentido, urge o delineamento de um Projeto Político Pedagógico alicerçado nos princípios democráticos, em novos princípios educativos e em um projeto histórico de sociedade, a sociedade igualitária e solidária. O que será possível por meio do trabalho pedagógico, que é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto. Construir uma escola do campo nessa perspectiva significa, segundo Caldart (2002),

Pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que a sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo “...” pensar a

escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade e da educação do campo (p. 35).

É nessa direção que se constitui a possibilidade de construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple as características da educação do campo.

Foi questionado aos sujeitos desta pesquisa se o Projeto Político Pedagógico da escola contempla as peculiaridades da Educação do Campo e da comunidade da qual a escola faz parte, porém, quando se refletiu acerca das respostas dadas, foi possível perceber que elas evidenciaram que parte dos sujeitos da pesquisa não se atentou a duas questões básicas de um modelo de educação que se propõe na Resolução 01/2002 para as escolas do campo: primeiro que um projeto dessa natureza deve contemplar as características culturais dos povos do campo. Aliás, esta é a principal característica da política de educação do campo. Segundo é o desconhecimento do que é peculiar nessa política, que está posto, atendo-se apenas à adequação do calendário com relação aos eventos da comunidade.

Não ficou evidenciado que a valorização dos sujeitos do campo, assim como a utilização da proposta de educação do campo, se configura como respeito às

peculiaridades da educação do campo. Caso se compare as respostas dadas a essa pergunta com as respostas dadas pelos sujeitos quando os mesmos foram questionados se a escola do campo deve organizar o seu processo de ensino de acordo com os anseios da comunidade e o porquê, observa-se que parece que uma proposta de Educação do Campo ainda se encontra em nível de ideário apenas. Ao se refletir sobre as respostas dadas pelos sujeitos para essas duas questões, concordamos com Carvalho (2006),

O fato real é que no contexto da escola realiza-se muita atividade, mas aquilo que é pensado e estabelecido no Projeto Político Pedagógico acaba não sendo concretizado, tampouco servindo de referência para definição da ação pedagógica. Isto porque o Projeto Político Pedagógico está sendo sufocado pelo projeto de desenvolvimento escolar que tem um caráter mais gerencial de determinar tarefas para ser executado pelos professores (p. 184).

Nessa busca de relação entre a escola e a comunidade, Machado (2003), evidencia que é a concepção de campo que se deve ter como referência ao tratar de educação do campo, considerando o protagonismo das crianças e jovens, educadoras e educadores camponeses na luta por uma educação que corresponda aos seus ideais e que na elaboração de um projeto pedagógico para a escola do campo deve-se, primeiramente, ter presente a

concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como forma de caracterizar que espaço de atuação é esse, bem como os mecanismos de ação que melhor se aplicam a esse contexto. Para ela,

É preciso fazer uma educação que assuma a identidade do povo do campo, respeitando seu modo de vida, sua dinâmica social e acolhendo seus saberes e experiências no processo pedagógico. E isso implica na definição de um projeto pedagógico que objetive a formação da criança e jovem na perspectiva do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo (Machado, 2003, p. 197).

De acordo com a autora, a construção de um projeto nessa perspectiva requer uma relação intrínseca entre as necessidades apresentadas, o conteúdo do projeto e as suas condições de implementação. Fundamenta-se no princípio de participação dos representantes dos diversos segmentos da escola durante o seu processo de construção e de execução, pois o mesmo trata do levantamento das expectativas e necessidades da escola na visão daqueles que dela participam, assim, é possível contemplar os anseios do homem do campo.

Porém essa participação só será efetiva se os membros de cada segmento se sentirem importantes e necessários nesse

processo. Os membros precisam sentir-se úteis e competentes para que tomem gosto pela participação, para se engajarem na luta, nas discussões e deliberações nos diversos assuntos realizados sobre o cotidiano da escola.

Um ponto relevante no envolvimento da construção e execução de um projeto de natureza política e pedagógica visando à construção de um novo modelo de escola é a compreensão de que não se pode pensar em transformação da escola sem pensar na questão das finalidades educativas e no processo de avaliação do projeto de formação humana que fundamenta estas finalidades. Esta concepção decorre do fato de que qualquer prática educativa que se fundamenta em uma concepção de ser humano, em uma visão de mundo e em um modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano, precisa entender, basicamente que essa é uma ação intencional e sistemática, o que pressupõe revisão do como está sendo desenvolvida e dos resultados alcançados.

Tanto o projeto de educação do campo quanto à formação dos sujeitos que ali vivem, implicam no que está posto como intencionalidade do projeto da escola, que os sujeitos responsáveis pela construção, execução e avaliação deste projeto percebam criticamente as escolhas feitas e que sejam capazes de formular

alternativas que favoreçam o processo de transformação social, ou seja, formular e executar esse projeto de educação integrado a um projeto de transformação liderado pela classe trabalhadora. Esse processo pode ocorrer por meio de estratégias pedagógicas que transcendam os muros da escola como forma de superar a fragmentação do conhecimento, vigente na maioria dos processos de ensino/aprendizagem.

Neste horizonte alguns princípios precisam ser assegurados, tais como: reciprocidade, que elimina a exploração; solidariedade, que supera a opressão; e autonomia, que atenua a dependência, uma vez que não podemos ser totalmente independentes, pois temos princípios e normas que, mesmo em um modo de vida democrático, precisam ser respeitados. A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Para Veiga (2002), fica claro que:

A gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do Projeto Político Pedagógico e na sua gestão. É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e

conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber (p. 72).

A democratização da gestão, nesse sentido, ocorrerá com a descentralização de poder, a participação de todos os segmentos da escola e da comunidade no processo de construção e/ou de reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola e a eleição para os cargos de gestão escolar, abrindo-se à possibilidade da participação da sociedade civil no debate da política de educação democrática, idealizando e propondo que a escola se torne um espaço de relações democráticas ao romper com a cultura da hierarquização, subordinação, alienação e clientelismo. Desta forma, a gestão democrática fortalece e abre espaços para que toda a comunidade escolar passe a discutir a gestão da escola, na perspectiva de construir uma estrutura democrática de gestão e, em decorrência disso, um ensino de qualidade.

Este processo de mudança demanda, por sua vez, que a instituição escolar deixe de ser um lugar restrito aos professores e abra espaço para a comunidade participar

nas tomadas de decisões no interior da escola com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ofertado à comunidade da qual ela faz parte. Neste sentido, democratizar a gestão na escola pública é, também, compreender a função social a ser cumprida por esta escola, comprometida com a transformação e em busca da construção de uma sociedade mais justa, humanitária e menos excludente.

Para que a escola prime e institua um caráter democrático é necessário o desenvolvimento de um conjunto de práticas e atividades que favoreçam e estimule a participação ativa da comunidade. Essa participação deve se constituir na dimensão da construção do projeto educativo da escola como forma de se tomar parte da constituição do caminho que a escola deve trilhar. E mais, esse trabalho coletivo na escola precisa ter como eixo a compreensão de que cada sujeito é constituído em um determinado contexto histórico e social e que a educação é condição indispensável para a realização histórica do ser humano.

Não podemos nos esquecer de que a democracia, nesse sentido, não é dada previamente, mas se constitui enquanto uma conquista árdua que necessita de um envolvimento de todos. A democracia é uma construção, portanto, uma

aprendizagem permanente. O fato real é que não deve existir projeto democrático na escola que seja pensado e organizado de forma unilateral, tampouco por outro agente externo ao processo educativo do cotidiano escolar. Na verdade, as respostas dos sujeitos e as discussões realizadas pelos estudiosos do assunto, demonstram uma compreensão de que um projeto democrático é constituído por sujeitos, demandando assim, a possibilidade de participação de toda comunidade escolar – professores, funcionários, alunos e comunidade local – em todos os processos decisórios que dizem respeito ao cotidiano da escola.

Nesse horizonte, para podermos considerar que, para entender se uma escola se configura como democrática ou não, precisamos analisar o conjunto das ações e relações ali vivenciadas, sendo o projeto político pedagógico um elemento da gestão democrática que foi constituído para organizar estas ações e relações numa perspectiva participativa e democrática. Pois, o projeto político pedagógico pode ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola e a sua construção deve ter como parâmetro princípios democráticos, entendendo, claro, que a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam

para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

A possibilidade de implementação de processos democráticos diante do universo da escola, marcado por manifestação de práticas contraditórias, é um desafio que depende da atenção dada à premissa de que as dificuldades e os desafios que o Brasil tem enfrentado na prática da educação e na sua gestão, sobretudo no momento atual, podem ser compreendidos quando nosso olhar considera o contexto das forças econômicas, políticas e culturais no interior da nação e no âmbito das suas relações de interdependência internacional. A forma como a escola tem sido entendida e organizada tem uma relação direta com este contexto.

Considerações finais

O que se procurou, ao longo deste artigo, foi discutir a possibilidade de implementação de processos democráticos no universo da escola, marcado por manifestação de práticas contraditórias. Este é um desafio que depende da atenção dada à educação e a sua gestão. Para que a escola prime e institua um caráter democrático é necessário o desenvolvimento de um conjunto de práticas e atividades que favoreçam e estimulem a participação ativa da

comunidade. Essa participação deve se constituir na dimensão da construção do projeto educativo da escola como forma de se tomar parte da elaboração do caminho que a escola deve trilhar. E mais, esse trabalho coletivo na escola precisa ter como eixo a compreensão de que cada sujeito é constituído em um determinado contexto histórico e social e que a educação é condição indispensável para a realização histórica da pessoa.

Não podemos nos esquecer de que a democracia, nesse sentido, não é dada previamente, ao contrário, se constitui como uma conquista árdua que necessita de um envolvimento de todos. A democracia é uma construção, portanto, uma aprendizagem permanente. O fato real é que não existe projeto democrático na escola pensado e organizado de forma unilateral, tampouco por outro agente externo ao processo educativo do cotidiano escolar. Na verdade, as respostas dos sujeitos e as discussões realizadas pelos estudiosos do assunto demonstram uma compreensão de que um projeto democrático é construído por sujeitos, demandando, assim, a possibilidade de participação de toda comunidade escolar - professores, funcionários, alunos e comunidade local – em todos os processos decisórios que dizem respeito ao cotidiano da escola.

Nesse horizonte, para se entender se uma escola se configura como democrática ou não, precisa-se analisar o conjunto das ações e relações ali desenvolvidas. Assim, devido ao fato de que a construção do Projeto Político Pedagógico é um instrumento da gestão democrática, ele pode ser constituído para organizar, justamente, essas ações e relações em uma perspectiva participativa e democrática.

Tem-se, então, que o Projeto Político Pedagógico pode ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola e a sua construção deve ter como parâmetro princípios democráticos, entendendo, claro, que a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Diante das respostas dos sujeitos da pesquisa, posso dizer que é possível inferir que a forma de participação dos sujeitos nessa unidade escolar ainda não está consolidada como processo amplo e efetivo de participação, como algo próximo ao desejável. E a elaboração do Projeto Político Pedagógico se estabelece, ainda, como procedimento voltado para o cumprimento de formalidade técnica e das exigências legais. Nele, quando muito, se insere alguma ação da comunidade como

forma de democratização da gestão. Na verdade, os processos de participação e de democratização da gestão escolar se resumem expressivamente ao processo eleitoral, tendo a eleição para a escolha do gestor como a forma alternativa de democratização da gestão.

É importante ressaltar, ainda, que a participação da comunidade escolar no cotidiano da escola depara-se com inúmeros obstáculos que impedem que se concretize efetivamente a sua prática, principalmente pela falta da convicção dos sujeitos sobre a relevância da sua participação, por obstáculos como concentração da ação, do poder, da tomada de decisões e pela falta de abertura para discussões. Porém, é importante ter a clareza de que nem uma cultura, nem práticas escolares e costumes se mudam de um dia para o outro ou apenas por vontade de alguém, mas com ações estabelecidas no cotidiano.

Referências

Brasil. (2002). *Diretrizes operacionais para a educação básica do campo*. (Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002). Brasília: Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica 134.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2007). Rio de Janeiro, DP & A Editora.

Caldart, R. S. (2002). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. L., & Caldart, R. S. (Orgs.), *Educação do campo: identidade e políticas públicas* (pp. 25-36). Brasília, DF: NEAD.

Carvalho, A. L. (2006). A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico. In Monteiro, F. M. A., & Muller, M. L. R. (Orgs.), *Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa* (pp. 183-196). Cuiabá, MT: EdUFMT.

Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Fazenda Carimã (2013). *Projeto Político Pedagógico*. Rondonópolis, MT.

Garske, L. M. N. (1998). *Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

Hora, D. L. (2007). *Gestão educacional democrática*. Campinas, SP: Editora Alínea.

Koling, E. J., Nery, I. I. J., & Molina, M. C. (Orgs.). (1999). *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: MST, UnB/CNBB/UNICEF/UNESCO.

Lima, M. R. C. (2007). *Paulo Freire e a administração escolar*. Brasília, DF: Liber Livros Editora.

Machado, I. F. (2003). *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Oliveira, I. B. (2009). *Democracia no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: DP & A Editora.

Paro, V. H. (1997). Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação* (pp. 303-314). Porto Alegre, RS.

Severino, A. J. (1998). O projeto político-pedagógico: uma saída para a escola. *Para onde vai a escola? Revista de Educação da AEC*, 27(107), 81-91.

Veiga, I. P. A. (2002). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In Veiga, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus.

Verger, A., & Bonal, X. (2011). La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”. *Educación & Sociedad*, 32(117), 911-932.

ⁱ O estudo conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal (2014-2017).

ⁱⁱ Conflitos de Interesse: Edson Caetano é membro do Conselho Editorial Nacional da Revista Brasileira de Educação do Campo e não participou do processo de avaliação do artigo.

ⁱⁱⁱ Este artigo é resultado de uma releitura da dissertação de mestrado defendida na UFMT/CUR em 2014.

^{iv} O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rural Fazenda Carimã foi elaborado em 2013.

Recebido em: 20/06/2017
Aprovado em: 08/08/2017
Publicado em: 11/09/2017

Como citar este artigo / How to cite this article /

Como citar este artículo:

APA:

Caetano, E., & Silva, I, R. (2017). O significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas na educação do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 607-631. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p607>

ABNT:

CAETANO, E.; SILVA, I, R. O significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas na educação do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 607-631, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p607>

ORCID

Edson Caetano

 <http://orcid.org/0000-0001-9906-0692>

Iorim Rodrigues da Silva

 <http://orcid.org/0000-0002-8675-5759>

A contribuição da História das Ciências para formação de educadores do campo

Maricleide Pereira de Lima Mendes¹, Jaqueline de Souza Pereira Grilo²

¹Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS). Avenida Centenário, 697, Feira de Santana - BA. Brasil. maricleide.mendes@ufrb.edu.br. ²Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

RESUMO. O presente trabalho tem como objetivo analisar, sob a óptica da perspectiva crítico-dialética, aspectos da História das Ciências e a importância da abordagem externalista na formação de educadores do campo. A análise empreendida tomou como referência as atividades desenvolvidas no componente curricular História das Ciências de um curso de Licenciatura em Educação do Campo. Essas atividades permitiram explorar aspectos da Natureza da Ciência de maneira integrada com o contexto social, político, econômico, ético e científico dos sujeitos do campo. Os resultados indicam que atividades baseadas numa abordagem externalista possibilitam uma nova visão sobre a evolução dos conceitos da Ciência, contribuindo positivamente para o Ensino de Ciências na Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, História das Ciências, Formação de Professores.

The contribution of the History of Science for teachers training in Rural Education

ABSTRACT. The present work aims to analyze, from a critical-dialectical perspective, aspects of the History of Sciences and the importance of the externalist approach in the teachers training of rural education. The analysis undertaken took as a reference the activities developed in the curriculum component History of Sciences of a course of degree in Rural Education. These activities allowed exploring aspects of the Nature of Science in an integrated way with the social, political, economic, ethical and scientific context of the rural population. The results indicate that activities based on an externalist approach make possible a new vision on the evolution of the concepts of Science, contributing positively to the Teaching of Sciences in Rural Education.

Keywords: Rural Education, History of Science, Teachers Training.

La contribución de la Historia De las Ciencias para la formación de profesores rurales

RESUMEN. El presente trabajo tiene como objetivo analizar, desde la óptica de la perspectiva crítico-dialéctica, aspectos de la Historia de las Ciencias y la importancia del enfoque externo en la formación de profesores rurales. El análisis emprendido tomó como referencia las actividades desarrolladas en el componente curricular Historia de las Ciencias de un curso de Licenciatura en Educación del Campo. Estas actividades permitieron explorar aspectos de la Naturaleza de la Ciencia de manera integrada con el contexto social, político, económico, ético y científico de los sujetos rurales. Los resultados indican que las actividades basadas en un enfoque externo posibilitan una nueva visión sobre la evolución de los conceptos de la ciencia, contribuyendo positivamente a la enseñanza de las ciencias en la educación rural.

Palabras clave: Educación Rural, Historia de las Ciencias, Formación de profesores.

Introdução

A inclusão da abordagem histórica no ensino de Ciências é defendida por muitos pesquisadores que atuam nessa área (Angotti & Auth, 2001; Peduzzi, 2001; Nascimento, 2004). Sendo assim, um dos principais resultados que emerge dessas discussões é que a sua inserção pode desencadear melhorias para o ensino de Ciências. Neste trabalho, analisamos, sob a óptica da perspectiva crítico-dialética, aspectos da História das Ciências e a importância da abordagem externalista na formação de educadores do campo, com o objetivo de criar um diferencial que possibilite um ensino mais interessante e contextualizado para estudantes de um curso de Licenciatura em Educação do Campo.

A importância deste trabalho fica evidente quando, cada vez com maior frequência, há a necessidade de se conhecer a linguagem científica para compreender a situação da Ciência e da Tecnologia sob o ponto de vista das consequências sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas.

Na busca de meios para contextualizar o ensino e mostrar o processo de transformação da Ciência, a abordagem histórica da Ciência tem sido indicada como uma estratégia didática que

pode trazer benefícios em vários níveis. A pesquisa nesse sentido é ampla e conta com uma intensa bibliografia, nacional e internacional (Villani, Pacca & Freitas, 2009; Forato, 2009). De modo geral, os argumentos para a utilização da História das Ciências são, entre outros, o fato de que: humaniza o conteúdo ensinado; favorece melhor compreensão dos conceitos científicos, pois os contextualiza e discute seus aspectos sociais, políticos e econômicos; ressalta o valor cultural da Ciência; enfatiza o caráter mutável do conhecimento científico; e permite uma melhor compreensão do método científico (Matthews, 1995; Höttecke & Silva, 2011, Anunciação Neto & Moradillo, 2014).

Para Scheid (2008), a inclusão da História da Ciência, como a história da construção do conhecimento, possibilita priorizar o aspecto dinâmico do saber científico. Permite, de acordo com Bachelard (1996), iluminar o passado pela luz do presente, pois traz à tona caminhos percorridos até se chegar à Ciência atual. Apoiando-nos em Scheid (2008), diremos que incluir a História da Ciência em um curso de formação de professores, que atuarão na Educação do Campo, significa fazer uma história essencialmente crítica da reconstrução da linha de desenvolvimento do saber científico; não é

apenas contar os fatos ocorridos, restritos à descrição de nomes, datas e resultados.

Aqui defendemos o uso de uma abordagem crítica da História da Ciência que problematize como o processo de produção do conhecimento decorre de aspectos políticos, econômicos e culturais de uma determinada sociedade. Logo, não acontece de forma linear, podem ser transformados, modificados, alterados, pois não se tratam de verdades imutáveis.

A inclusão da História da Ciência em um curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática torna-se importante porque pode ser levada para a sala de aula a superação do realismo e do materialismo ingênuo, pois a mesma se apoia em uma racionalidade cada vez mais progressiva. Esses processos de rupturas com essas concepções anteriores abrem perspectivas inovadoras que se fundamentam em diversas estratégias didáticas no Ensino de Ciências. Tais inovações consideram a importância da compreensão histórica do conhecimento científico para superar algumas dificuldades que se apresentam no ensino, seja na Educação Básica ou Superior.

Uma perspectiva de ensino baseada na abordagem histórica visa à formação do indivíduo para além do ler, do escrever e do interpretar. Avança para a aquisição dos

conhecimentos científicos e tecnológicos construídos pela humanidade no decorrer dos anos, conhecimento esse de grande importância na formação de professores.

Após esse preâmbulo sobre a importância da História da Ciência no ensino, expomos a seguir uma discussão sobre essa abordagem para a formação de educadores do campo. Nas seções seguintes são apresentadas a metodologia, a sequência didática implementada, os resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

Importância da abordagem histórica na formação de educadores do campo

A reflexão sobre o processo de formação de professores para a educação do campo tem suas bases construídas a partir de interesses do contexto sociopolítico das exigências colocadas pela realidade social, das finalidades da educação, do lugar que a educação ocupa nas políticas governamentais e das lutas travadas pelos movimentos sociais e sindicais.

Nesta perspectiva, acreditamos que se faz necessário uma reflexão sobre o ensino de Ciências para melhor compreensão da relação Ciência e sociedade, considerando as discussões atuais que defendem uma abordagem contextual e histórica do ensino na

conjuntura da sociedade contemporânea, globalizada e tecnológica.

Rever o ensino na educação do campo incluindo em seus currículos o ponto de vista histórico dos conteúdos se torna essencial na formação de futuros professores, uma vez que com a inserção da abordagem histórica é possível humanizar as Ciências e aproximá-las dos interesses pessoais do estudante. Dos benefícios provenientes dessa medida estão à promoção, junto aos futuros professores, do desenvolvimento do pensamento crítico e a superação da falta de significados que marca boa parte dos conteúdos escolares e, conseqüentemente, os futuros professores passam a ter um melhor entendimento da estrutura das Ciências.

Hernandez-González & Prieto Pérez (2000) defendem a introdução da História das Ciências desde a Educação Básica até o nível superior, sendo iniciada com um esclarecimento em torno do conceito de Ciência, compreendendo-a como uma criação humana. Segundo os autores, no nível superior, a História das Ciências, preservando o seu caráter interdisciplinar que inter-relaciona as ciências ditas duras (Matemática e Ciências Naturais) e as ciências humanas, deve contemplar os três grandes modelos de Ciência existentes ao longo da história: o antigo, o moderno e o contemporâneo. Entretanto, os autores

chamam atenção para o fato de que os cursos de formação de professores precisam considerar a presença da História das Ciências, a fim de evitar a especialização deformante do conhecimento em parcelas, que divide e separa a figura do cientista humanista e do humanista científico.

Neste contexto, advogamos o uso da História da Ciência como um dos possíveis caminhos em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, que pode fomentar uma formação mais significativa; por conseguinte, um ensino de Ciência na sua totalidade.

Opondo-se ao modelo de “educação rural” urbanocêntrico que historicamente imperou no Brasil, a Educação do Campo trata de uma educação “com os” e não “para os” sujeitos do campo. Uma educação que reflita a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Segundo Pires (2012) a educação do campo reconhece a especificidade dos habitantes que vivem no campo e reafirma a legitimidade da luta por políticas públicas que garantam um projeto educativo em respeito à diversidade cultural.

Segundo Caldart (2002) a educação do campo deve se apresentar na perspectiva de educar os sujeitos do

campo, para que assim eles possam se articular, se organizar e assumir a direção de seus destinos. O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002). Esse reconhecimento ultrapassa a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos (Brasil, 2002).

Segundo essas diretrizes, a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem no contexto do sujeito, ou seja, na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sendo assim, pensar a educação do campo requer uma ação político-pedagógica que rompa, dentre outras coisas, com a perspectiva dominante na formação de professores calcada numa concepção pedagógica de cunho idealista e de Ciência empírico-analítica. O método empírico-analítico é um método de observação utilizado para aprofundar o estudo desses fenômenos, podendo

estabelecer leis através da conexão existente entre causa e efeito em um determinado contexto.

Partindo do pressuposto de que todas as pessoas possuem e podem produzir o conhecimento, acreditamos que os futuros professores precisam levar em consideração o contexto dos educandos e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. O processo educacional deve compreender que os sujeitos possuem história e concepções diversas. Neste sentido, esse processo deve considerar os aspectos da diversidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo (Arroyo, Caldart & Molina, 2004).

Neste contexto, acreditamos que dentre as estratégias destinadas ao ensino em um curso de formação de professores para a educação do campo, a abordagem histórica pode proporcionar uma articulação do conhecimento empírico popular com o conhecimento científico. A interação dialógica, que é estabelecida quando se utiliza a abordagem histórica na sala de aula, poderá despertar o interesse dos alunos e, dessa forma, melhorar a compreensão de conceitos e conteúdo dessa Ciência.

Na educação, tanto urbana, quanto do campo, a aprendizagem de conteúdos de Ciências é visto com dificuldade pelos estudantes, pois eles dificilmente conseguem relacioná-los com fatos de seu cotidiano. Para eles, esses conteúdos estão deslocados da realidade em que vivem e sendo assim, não há necessidade de aprendê-los. Para que este cenário mude, é necessária a intervenção do professor, que deverá integrar os conteúdos de Ciências ao contexto social do estudante, fazendo assim com que eles percebam que muitos conceitos estudados, por exemplo, na Química ou na Matemática, são importantes para que eles entendam e participem ativamente da sociedade em que vivem.

Neste sentido, D'Ambrósio (1994) apresenta-nos a concepção de etnociência enquanto estudo de fenômenos científicos e, por extensão, tecnológicos numa relação direta com a formação social, econômica e cultural, por meio da articulação entre os saberes. No ensino de química, a inserção de conhecimentos tradicionais no currículo é uma ideia nova e incipiente; e a perspectiva mais próxima e amplamente disseminada refere-se à inserção do conhecimento popular, trazidas por Chassot (2006) em sua obra "A Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação". Acreditamos

que a etnociência/etnoquímica procura entender os processos de geração e construção de conhecimentos no fazer Ciência de cada grupo, na manutenção de seus valores e práticas culturais, sociais, religiosas, profissionais, possibilitando uma maior interação entre os mesmos.

Diferente do que ocorre com a etnoquímica, o conceito de etnomatemática é amplamente difundido na área de Educação Matemática que tem sua agenda de pesquisa consolidada, principalmente, pelos estudos desenvolvidos por D'Ambrósio (1996; 1998; 2002), Knijnik (1993) e Gerdes (1991). Com base nesses estudos, a área tem compreendido a etnomatemática como a arte ou a técnica de explicar, de conhecer, de entender, nos diversos contextos culturais, a matemática praticada por grupos culturais distintos. A análise recai sobre as práticas matemáticas praticadas fora da escola, e como elas podem contribuir para o desenvolvimento da Matemática prevista nos currículos escolares.

O fato é que, segundo Gil-Perez et al. (2001), ainda existe um predomínio de concepção de Ciência baseada na ideia cumulativa e linear de teorias e leis. Sem conhecer o contexto em que esses conhecimentos surgiram, os estudantes concebem ideias de verdades universais e da impossibilidade de erros e incertezas na

Ciência. Essas concepções errôneas sobre a natureza da Ciência, por parte dos estudantes, são resultados de concepções também equivocadas dos professores (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Gil-Pérez et al., 2001).

Portanto, se queremos formar professores capazes de discutir não só a Ciência, mas também a natureza da Ciência, e se queremos na mesma linha estudantes conscientes do mundo em que vivem e aptos a compreendê-lo, é necessário que outras abordagens sejam realizadas tanto na formação de professores, quanto em sala de aula (Moura & Silva, 2007).

Este trabalho abarca uma perspectiva de história que é crítico-dialética. Ao assumirmos essa perspectiva, estamos defendendo que é na produção material da nossa existência e nas relações sociais de produção que o homem se humaniza, se educa, se qualifica, compreende e transforma as circunstâncias em que está inserido. A utilização da abordagem histórica no ensino de Ciências, que assume uma perspectiva crítico-dialética, tenta articular questões internalistas da Ciência a questão epistemológica e a questões externalistas, que são os fatores sociais, principalmente, econômico, político e ético.

Segundo Martins (2007, p. 115):

A História e Filosofia da Ciência surgem como uma necessidade formativa do professor, na medida em que pode contribuir para evitar: visões distorcidas sobre o fazer científico; permitir uma compreensão mais refinada dos diversos aspectos envolvendo o processo de ensino aprendizagem da Ciência; proporcionar uma intervenção mais qualificada em sala de aula.

Uma abordagem histórica no ensino pode viabilizar a discussão de aspectos sócio-históricos em sala de aula, uma vez que oferece um panorama mais amplo dos fatos históricos e da construção e da natureza de Ciência. Neste contexto, acreditamos que em um curso de formação de professores, no nosso caso, formação de professores para a educação do campo, o objetivo da abordagem histórica no ensino das Ciências não visa descrever a história de maneira linear e acumulativa, mas propiciar uma análise crítica da construção e apropriação do conhecimento científico pelas diversas culturas e salientar que este conhecimento está sujeito a transformações.

Nesta prática didática, ao utilizarmos essa abordagem estaremos criando condições de aprendizagem a partir de uma prática dialógica que envolve argumentações, reflexões, ponderações e explicações. Assim, por meio dessas atividades argumentativas, além de tomarem consciência de suas próprias

ideias, os discentes fazem uso de uma nova linguagem com características da cultura científica. A forma com que estes passam a explicar/argumentar um determinado fenômeno, a linguagem e os exemplos por eles utilizados nessa argumentação, os coloca em contato com características de construção coletiva de novos conceitos e demonstram o caráter provisório dos mesmos.

Bernal (1990) aponta que nos estudos da História da Ciência existem algumas tendências teóricas, sendo que as principais são a internalista e a externalista. Dessa maneira, ao levar a História da Ciência para a sala de aula, é possível discutir diferentes aspectos históricos e sociais ligados à construção do conhecimento, proporcionando um entendimento mais amplo e com mais significados.

Neste contexto, a História da Ciência pode funcionar como um importante instrumento para articular esses acontecimentos, ressaltando assim o papel da Ciência como parte da cultura humana acumulada ao longo dos séculos. Uma abordagem, nestes moldes, favorece uma formação adequada do professor.

Na perspectiva crítico-dialética, a história é concebida a partir do desenvolvimento material e da determinação das condições materiais da

existência humana. Abordar dialeticamente a História das Ciências no ensino é entender a aprendizagem como reflexo de um processo histórico que está suscetível a transformações. Neste sentido, o uso da História das Ciências num curso de formação de professores do campo torna-se uma proposta sólida para o ensino de aspectos da natureza da Ciência.

Diante disso, desenvolvemos este estudo tomando a perspectiva crítico-dialética da Ciência como aporte teórico, com o intuito de identificar princípios norteadores para uma abordagem histórica da Ciência na sua totalidade. Na próxima seção, apresentaremos uma discussão sobre a importância da abordagem histórica na formação de educadores do campo. Posteriormente, descreveremos os procedimentos utilizados durante as aulas do componente curricular História da Ciência, a análise e discussão dos resultados e, por fim, algumas considerações acerca desses resultados.

Metodologia

A investigação teve como participantes 91 estudantes de duas turmas do 4º período de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitações em Ciências da Natureza e Matemática, da Universidade Federal do Recôncavo da

Bahia, que estavam matriculados no componente curricular História das Ciências.

O referido curso tem seu currículo baseado na Pedagogia da Alternância, que é caracterizada por dois momentos, sendo a parte teórico-pedagógica desenvolvida na universidade, chamada de Tempo Universidade (TU); e outra parte prática, denominada de Tempo Comunidade (TC), no qual os estudantes estabelecem a relação entre o teórico-prático a partir de uma concepção de práxis, desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão em suas respectivas comunidades. As atividades ora apresentadas foram desenvolvidas no TU e no TC, tendo a primeira autora como orientadora das atividades.

No plano de ensino proposto para o componente curricular História das Ciências, procuramos evidenciar o entendimento da natureza histórica, social e cultural do conhecimento científico. Assim, este espaço curricular não apenas abordou elementos da historiografia da Ciência, mas problematizou o seu papel no ensino e, em particular, no ensino de Ciências para a educação do campo. Foram realizadas atividades que propõem um ensino de Ciências articulado à dimensão cultural e social do conhecimento científico.

A modalidade de pesquisa adotada foi a ação pesquisada, que é uma forma de investigação-ação, termo genérico usado para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela (Tripp, 2005). Os efeitos da ação foram avaliados por meio da técnica de observação, onde utilizamos anotações como instrumento de coleta de dados, articulada a aplicação de questionários. O questionário continha 05 (cinco) questões abertas que versaram sobre: 1 – a importância de se conhecer a Natureza da Ciência; 2 – a relação entre os aspectos históricos e o presente; 3 – a importância de se trabalhar a História das Ciências na sala de aula; 4 – a transitoriedade do conhecimento científico e sua aproximação com a realidade; 5 – a imagem do cientista.

A dinâmica de trabalho com os estudantes teve início com a divisão da turma em grupos de cinco alunos para a discussão de textos. A cada semana, um grupo apresentava um seminário sobre o tema escolhido, seguido por uma discussão aberta a todos os grupos que haviam previamente lido o texto em questão. Os temas da História da Ciência discutidos foram: a importância da abordagem histórica num curso de formação de professores para a educação do campo;

origens das atividades científicas; a Ciência na Antiguidade; a Ciência medieval; o nascimento da Ciência Moderna; a Ciência clássica do século XIX; a Ciência do século XX e as perspectivas científicas para o futuro da humanidade, além da relação entre Ciência e aspectos sócios históricos.

Após a apresentação dos seminários os estudantes prepararam peças teatrais que

abordaram os temas apresentados nos seminários articulando esses temas ao ensino de Ciências nas escolas do campo. Outras atividades que também possibilitaram interessantes abordagens para o aprofundamento das discussões realizadas em sala de aula foram desenvolvidas no TC (Quadro 1).

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade

| Atividade 1 | Atividade 2 |
|--|--|
| Cada grupo elaborou uma análise crítica sobre o filme “O Nome da Rosa”, obra homônima de Umberto Eco e dirigido por Jean-Jacques Annaud, que constrói um retrato bastante elaborado da forma como o conhecimento era concebido e transmitido na Idade Média e das dificuldades para romper estes cânones. Para isso, foi feita uma análise sócio histórica do período relatado no filme. | Depois de realizar a síntese do filme e com base da leitura do artigo de Anunciação Neto & Moradillo (2014) os estudantes elaboraram uma ferramenta didática como atividade final (cartilha educativa ou uma oficina). |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A sequência didática

A sequência didática desenvolvida iniciou com uma roda de conversa sobre os tópicos propostos abordando a importância do estudo da História das Ciências e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem; desenvolvimento das Ciências modernas; olhar para a História: caminho para a compreensão da Ciência; a Ciência moderna; bases filosóficas da

Ciência moderna; modelos que emergiram da revolução Científica e aspectos sociais e culturais das Ciências na modernidade. Após alguns questionamentos sobre os temas abordados na roda de conversa, a turma foi dividida em grupos para serem trabalhados dois textos: texto 1 - “A importância do estudo da História das Ciências” de José Maria Filardo Bassalo e texto 2 – “Robert Boyle no contexto da transição para a Ciência moderna:

elementos para uma análise sócio-histórica” de Bárbara Carine Pinheiro da Anunciação; Hélio da Silva Messeder Neto e Edilson Fortuna de Moradillo. Esses textos foram escolhidos por tratarem dos episódios históricos que escolhemos como objeto de estudo. Foi proposto então aos alunos que lessem os textos, identificando o que seria relevante, no que concerne a importância de se fazer uma abordagem histórica (grupos A e B) e como se deu o desenvolvimento da Ciência na transição do mundo feudal ao mundo do capital, levando em consideração a transição da Ciência medieval para a Ciência moderna (grupos C, D e E), e que trouxessem para o próximo encontro, suas colocações e discussões sobre os textos.

No segundo encontro iniciamos nossas atividades com a proposta de que os grupos deveriam apresentar oralmente as respostas dadas aos questionamentos realizados no primeiro encontro. Neste sentido, a fim de dinamizar a participação dos alunos e viabilizar a apresentação dos grupos, realizamos uma oficina pedagógica para a confecção de cartazes que deveriam utilizar na apresentação. Após os debates, com auxílio do projetor de *slides*, apresentamos aos alunos um estudo sobre a Natureza da Ciência, mostrando o desenvolvimento científico da humanidade

desde os primórdios da civilização até os dias de hoje.

Dando prosseguimento à sequência, desenvolvemos uma segunda oficina com o grupo de alunos. Iniciamos com uma proposta de criarem uma dramatização do que estudaram e articulassem com o ensino da História das Ciências, para a educação do campo. Neste momento, eles tiveram a liberdade de escolher qualquer episódio histórico, para a apresentação.

No último dia, desenvolvemos uma atividade de escrita e pedimos que todos os alunos nos apresentassem, individualmente, suas ideias acerca do que fora discutido em sala de aula. Essas ideias deveriam vir relatadas na forma de uma resenha descritiva. Os alunos aqui tiveram a liberdade de escolher o texto para fazer a resenha descritiva, independente de terem trabalhado com o texto 1 ou texto 2.

Para finalizarmos o trabalho no tempo universidade, aplicamos um questionário, no qual procuramos resgatar conceitos que haviam sido trabalhados nas aulas anteriores, bem como avaliarmos o nível de compreensão dos alunos acerca da compreensão da Ciência como uma construção humana.

No tempo comunidade foi pedido que os estudantes desenvolvessem as duas atividades que foram apresentadas no Quadro 1.

Resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos os resultados mais significativos obtidos nas duas oficinas: rodas de conversa e dramatizações. Os grupos foram formados por 08 (oito) discentes e as apresentações foram viabilizadas a partir da confecção de cartazes ou apresentação de seminários ou dramatizações.

As trocas de informações foram valiosas e pertinentes, pois entendemos que os conhecimentos, ideias e conceitos trazidos pelos discentes são importantes para que haja uma aprendizagem prazerosa. As colocações e discussões possibilitaram um excelente exercício de prática argumentativa, pois trouxe para a sala de aula um contexto de interações discursivas, levando-os a adquirirem competências para defender e justificar suas ideias e posições.

O relato apresentado a seguir traduz as ideias construídas, por um dos grupos sobre a importância de se trabalhar com a História da Ciência, numa abordagem externalista:

Cada fase compreendida neste trabalho nos permitiu refletir sobre a formação humana, a relação histórica do homem com a natureza e a centralidade do poder como uma forma de marginalização dos demais sujeitos. (Trecho do relatório do Grupo 2).

O que mais chamou atenção foi o trabalho em conjunto desenvolvido pelos discentes, pois os mesmos mostraram uma compreensão sobre a importância da abordagem histórica na sua formação como também a importância dessa abordagem no fazer pedagógico do professor que irá atuar na Educação do Campo.

Outro ponto que ficou evidente foi o fato deles perceberem que a construção da História da Ciência e sua evolução não ocorre de maneira linear. Um dos grupos, na roda de conversa, destacou a importância da construção da cartilha, como segue:

A construção da cartilha contribuiu para o conhecimento sócio-histórico do grupo sobre a transição para a Ciência moderna ... [é preciso] socializar esse tema para que cada vez mais pessoas possam entender o processo de evolução da Ciência. (Trecho do relatório do Grupo 1).

Durante as apresentações das dramatizações, os estudantes trouxeram abordagens que dialogavam com uma visão de Ciência não linear e como essa abordagem poderia ser feita nas escolas do campo. Trazendo à tona reflexões a respeito de questões éticas importantes relacionadas à Ciência, à sua história e às controvérsias científicas existentes em diferentes períodos históricos. Com essa atividade, percebemos que os estudantes

começaram a manifestar maior segurança em seus posicionamentos, como ilustra os trechos abaixo:

Este estudo nos possibilitou compreender que se faz necessário estabelecer um processo de investigação mais profundo, para desconstruir conceitos historicamente apreendidos...e reconstruir um novo pensar a evolução da Ciência. (Trecho do relatório do Grupo 5).

Realizar esta atividade é reconstruir a própria vida... Entender as relações entre Ciência, religião e história. (Trecho do relatório do Grupo 3).

A análise do contexto sócio histórico de determinado período da história, significa levar em consideração os aspectos lógicos e históricos que deram sustentação, naquele período, as seguintes dimensões filosóficas: modo de produzir bens materiais (o complexo econômico é seu fundamento), modo de produzir valores sociais (os complexos da ética e da política são o seu fundamento) e modo de produzir conhecimento (o complexo da teoria do conhecimento – as questões ontológicas e epistemológicas – é o seu fundamento), e encontrar o momento predominante de cada período histórico.

Considerações finais

Nas atividades desenvolvidas no componente curricular História da Ciência, os estudantes acompanharam o

desenvolvimento científico da humanidade desde as antigas civilizações até os dias de hoje. Neste passeio histórico, em vários momentos, estudaram como os homens se relacionam com o conhecimento construído historicamente nos diversos momentos históricos. Ao longo desse processo, perceberam e compreenderam que a Ciência pode ser estudada e aprendida de maneira integrada, incluída em um contexto social, político, econômico, ético e científico, de maneira não linear.

A avaliação das ações desenvolvidas foi explicitada nos depoimentos e em relatos que apareceram na cartilha. Analisando os relatos dos estudantes em formação, percebemos que os mesmos passaram a compreender que a construção histórica da Ciência está relacionada ao contexto histórico-social de cada etapa do desenvolvimento científico, bem como os interesses políticos, econômicos e religiosos envolvidos no processo, ou seja, passaram a ter uma visão mais externalista da Ciência.

Percebemos também que os estudantes e futuros professores passaram a entender que o desenvolvimento da Ciência não ocorre de forma linear. Ocorreu também uma mudança na visão tradicional que todos têm do cientista, a visão ingênua de que o cientista é um

gênio. Os mesmos compreenderam que os cientistas são pesquisadores que participam do desenvolvimento de uma sociedade, em determinada época, por meio da Ciência. Isso possibilitou uma articulação com a tecnologia, estudo dos fenômenos da natureza por meio de experimentação e construção histórica.

Os relatos apontaram uma conscientização dos estudantes sobre a importância da contextualização histórica das Ciências e as possibilidades da História da Ciência como instrumento pedagógico para o trabalho em sala de aula. Os relatos indicaram ainda que os futuros educadores do campo almejam um ensino diferente do tradicional, no qual seja possível construir o conhecimento de forma compartilhada com os alunos, por meio de debates, pesquisas e com autonomia de pensamento, distanciando-se do ensino tradicional propedêutico e acrítico.

Referências

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of the nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.) (2004). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.

Arroyo, M., & Fernandes, B. M. (1999). *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.

Angotti, J. A. P., & Auth, M. A. (2001). Ciência e Tecnologia: Implicações sociais e o papel da educação. *Ciência & Educação*, 7(1), 15-27.

Anunciação, B. C. P., Messeder-Neto, H. S., & Moradillo, E. F. (2014). Robert Boyle no contexto da transição para a ciência moderna: elementos para uma análise sócio-histórica. *Ideação*, 1, 165-192.

Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Bassalo, J. M. F. (1992). A importância do estudo da História das Ciências. *Revista da SBHC*, 8, 57-66.

Bernal, J. D. (1975). *Ciência na história*. Lisboa: Livros Horizonte, 1.

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Ciências Naturais*. Brasília. MEC/SEMTEC.

Brasil. (2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: MEC/SECAD.

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.). *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*. Brasília-DF.

Chassot, A. (2006). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Ed. Unijuí.

- D'Ambrósio, U. (1994). A Etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena. *Em Aberto*, 14(63), 92-99.
- D'Ambrósio, U. (1998). *Etnomatemática*. São Paulo: Ática.
- D'Ambrósio, U. (1996). *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- D'Ambrósio, U. (2002). *Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Forato, T. C. M. (2009). *A Natureza da Ciência como Saber Escolar: um estudo de caso a partir da história da luz*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gerdes, P. (1991). *Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação*. Maputo: Moçambique.
- Hernández-González, M., & Prieto-Pérez, J. L. (2000). Un currículo para el estudio de la Historia de la Ciencia en secundaria (la experiencia del seminario Orotava de Historia de la Ciencia). *Enseñanza de las Ciencias*, 1(18), 105-112.
- Pérez, D. G., Montoro, I. F., Alís, J. C., Cachapuz, A., & Praia, J. (2001). Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, 7(2), 125-153.
- Hage, S. M. (2006). Movimentos Sociais do Campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 217, 302-312.
- Höttecke, D. (2000). Wow and what can we learn from replicating historical experiments? A case study. *Science & Education*, 9, 343-362.
- Knijnik, G. (1993). O saber acadêmico e o saber popular na luta pela terra. *Educação Matemática em Revista*, 1, 5-11.
- Martins, A. F. P. (2007). História e Filosofia da Ciência no ensino: há muitas pedras nesse caminho. *Caderno Brasileiro do Ensino de Física*, 24(1), 112-131.
- Moura, B. A., & Silva, C. C. (2007) A Óptica Newtoniana No Século XVIII: O Que Podemos Aprender com esse Episódio? In *VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – SC*, Florianópolis.
- Nascimento, V. B. (2004) A natureza do conhecimento científico e o ensino de ciências. In Carvalho, A. M. P. C. (Org.). *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática* (pp. 35-57). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Peduzzi, L. O. Q. (2001). Sobre a Utilização Didática da História da Ciência. In Pietrocola, M. (Org.). *Ensino de física: conteúdo e epistemologia numa concepção integradora* (pp. 151-170.). Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Scheid, M. N. J. (2008). Contribuições do cinema na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. *Vivências: revista Eletrônica da URI*, 6(4), 15-21.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Villani, A., Pacca, J. L. A., & Freitas, D. (2008). Science teacher education in Brazil: 1950-2000. *Science & Education*, 18, 125-148.
- Pires, A. M. (2012). *Educação do Campo como direito humano*. São Paulo: Cortez.

Recebido em: 23/05/2017
Aprovado em: 05/06/2017
Publicado em: 11/09/2017

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

APA:

Mendes, M. P. L., & Grilo, J. S. P. (2017). A contribuição da História das Ciências para a formação de educadores do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 632-649. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p632>

ABNT:

MENDES, M. P. L.; GRILO, J. S. P. A contribuição da História das Ciências para a formação de educadores do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 632-649, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p632>

ORCID

Maricleide Pereira de Lima Mendes

 <http://orcid.org/0000-0001-6055-7415>

Jaqueline de Souza Pereira Grilo

 <http://orcid.org/0000-0002-0408-047X>

Políticas públicas de gestão da Educação do Campo no contexto de reestruturação organizacional do Pronera

Úrsula Adelaide de Lélis¹, Maria Vieira Silva², Maria Auxiliadora Amaral Silveira Gomes³

¹Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES. Departamento de Educação. Avenida Ruy Braga, Campus Universitário Darcy Ribeiro. Vila Mauriceia. Montes Claros - MG. Brasil. ursulalelis@gmail.com.

²Universidade Federal de Uberlândia - UFU. ³Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

RESUMO. Este texto problematiza a centralidade assumida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) na gestão da Educação do Campo, secundarizando o papel do Ministério da Educação (MEC). Por meio de um estudo documental, analisa os indícios dessa ação sobre o MEC pelo Incra/Pronera, a partir do Decreto n. 7.352/2010 e dos Manuais de Operações do Programa. Tais reflexões apontam que, desde a criação do Pronera, em 1998, já havia claros sinais de afastamento da gestão da Educação do Campo do MEC, processo fortalecido em 2001, quando o Incra assumiu a gestão do Pronera. Este deslocamento da gestão fragiliza a corporeidade da educação brasileira, que se esvai em políticas desconcentradas e redistribuídas nos demais ministérios do governo. Tal mecanismo pode romper os avanços já alcançados na constituição de um sistema nacional de educação no país, revestindo-a de aspecto e conteúdo focalizador-assistencialista, destituindo-a enquanto direito subjetivo do cidadão brasileiro. Igualmente, evidencia-se que a participação dos movimentos sociais nas atividades de planejamento e acompanhamento das ações do Pronera foi sendo dizimada por meio da reestruturação organizacional do Programa e do Acórdão nº 2.653/08 do Tribunal de Contas da União.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Gestão, Educação do Campo, Pronera.

Public Policies for the Management of Rural Education in the context of organizational restructuring of Pronera

ABSTRACT. This text problematizes the centrality assumed by the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (Incra)/National Program for Education in Agrarian Reform (Pronera) in the management of the Rural Education, turning the role of the Ministry of Education (MEC) secondary. This work analyzes through document study the indications of this action on MEC by Incra/Pronera, from the Decree no. 7,352 / 2010 and from the Program Operations Manuals. These reflections indicate that since the creation of Pronera in 1998, there were already clear signs of the withdrawal of MEC from the Field Education management. This process was strengthened in 2001 when Incra took over the management of Pronera. This management change weakens the corporeality of Brazilian education, which is depleted in deconcentrated policies and redistributed in the other government ministries. Such mechanism may jeopardize the achieved results in the constitution of a national education system in the country with aspect and focus-assistentialist content, dismissing it as a subjective right of the Brazilian citizen. It is also evident that the participation of social movements in the activities of planning and follow-up of Pronera's actions was decimated by the organizational restructuring of the Program and Judgment n° 2,653 / 08 of the Court of Union accounts.

Keywords: Public Policies, Management, Rural Education, Pronera.

Políticas públicas de gestión de la Educación del Campo en el contexto de reestructuración organizacional del Pronera

RESUMEN. Este texto problematiza la centralidad asumida por el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (Incra)/Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera) en la gestión de la Educación del Campo, poniendo a segundo plano el papel del Ministerio de Educación (MEC). Por medio de un estudio documental, analiza los indicios de esta acción sobre el MEC por el Incra/Pronera, a partir del Decreto n°. 7.352/2010 y de los Manuales de Operaciones del Programa. Tales reflexiones apuntan que, desde la creación del Pronera, en 1998, ya existían claras señales del apartamiento de la gestión de la Educación del Campo del MEC, proceso fortalecido, en 2001, cuando el Incra asumió la gestión del Pronera. Este desplazamiento de la gestión fragiliza la corporeidad de la educación brasileña, que se desvanece en políticas desconcentradas y redistribuidas en los demás ministerios del gobierno. Tal mecanismo puede romper los avances ya alcanzados en la constitución de un sistema nacional de educación en el país, revistiéndola de aspecto y contenido focalizador-asistencialista, destituyéndola como derecho subjetivo del ciudadano brasileño. Igualmente, se evidencia que la participación de los movimientos sociales en las actividades del planeamiento y acompañamiento de las acciones del Pronera se fue diezmando por medio de la reestructuración organizacional del Programa y del Acuerdo n° 2.653/08 del Tribunal de Cuentas de la Unión.

Palabras clave: Políticas Públicas, Gestión, Educación del Campo, Pronera.

Introdução

As políticas públicas de gestão da educação estabelecidas pelo Estado materializam-se via programas e projetos de objetivos e relevos variados, expressando correlações de força, ao mesclarem demandas que emergem no campo das lutas sociais – em especial as que fluem no âmbito do magistério –, com os princípios e determinações da sua face política, no intuito de compor a arquitetura do seu papel de fomentador do capital (Gramsci, 2011; Mészáros, 2011).

Incidindo sobre essa gestão, o Estado imprime aspectos ideológicos, políticos, sociais e econômicos na educação, independentemente de nível ou modalidade de ensino. Tal incidência acentua-se, com relevância, na educação escolarizada, dado que a sua organização desenha-se por leis, portarias, decretos, parâmetros e diretrizes, ao lado de movimentos e determinações que se constituem no cotidiano das escolas, a partir da maneira como se produz e se reproduz a educação escolar (Mészáros, 2011).

Especificamente, a partir dos anos 1990, o Estado brasileiro passou a balizar suas ações em função da estruturação neoliberal da sociedade, impetrando políticas regulatórias que garantissem o controle hegemônico social e político,

adotando posições estratégicas a favor da classe proprietária dos meios de produção. Neste campo de disputas, movimentos sociais e sindicais que se colocavam como sujeitos de contestação a tais políticas foram esvaziando-se politicamente e, em alguns casos, adotaram posições fragmentadas por proposições particularistas, afastando-se dos ideais de luta contra-hegemônica. Abriram frente para parcerias, inclusive, com os seus históricos antagonistas.

Tais reconfigurações incidiram significativamente sobre as políticas sociais de governo e de Estado. Dentre estas políticas sociais, na esfera da educação, este texto recorta as que se organizam no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que se destinavam, até o ano de 2010, à formação dos sujeitos de assentamentos agrários, e que hoje abrangem também os do Campo.

Toma-se como eixo de discussão a centralidade assumida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) que, por meio do Pronera, congrega a coordenação geral das políticas de formação de professores do Campo, secundarizando o papel do Ministério da Educação, órgão federal que, desde 1930, tem a função

precípua de gestão das políticas públicas de educação no Brasil, contando com Secretarias e outras unidades destinadas a gerir, dentre outras, a Educação do Campo, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Quando da sua criação, em 1998, o Pronera invocava o trabalho coletivo com os seus parceiros como premissa básica da sua gestão (Brasil, 2001), mas já apontava indícios da centralização dessa gestão. Contudo, é a partir de 2001, quando o Incra assume a gestão do Programa, que a premissa de gestão coletiva começa a esvaír-se, significativamente, e a participação do MEC e dos movimentos sociais e sindicais, nas atividades de planejamento e acompanhamento das ações do Pronera, vai sendo dizimada com o Incra ascendendo ao posto de gestor centralizado da Educação do Campo.

Diante de tais deliberações, este artigo tem por objetivo problematizar a gestão da Educação do Campo pelo Incra/MDA, em detrimento do MEC, a partir da criação do Pronera. Inicia-se essa discussão, apontando algumas reflexões sobre as relações que se estabelecem entre as políticas públicas educacionais e os movimentos sociais e sindicais, bem como sobre as aproximações e distanciamentos existentes entre políticas de Estado e de

governo. Em seguida, abre-se para uma análise da centralidade da gestão da Educação do Campo assumida pelo Incra, em detrimento do MEC, e apresenta os indícios de tal deslocamento nos textos do Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010) e do Manual de Operações do Pronera (Brasil, 2001; 2004; 2012; 2016a).

Movimentos sociais e sindicais, Estado e políticas públicas

As lutas que os sujeitos engendram na sociedade refletem formas de resistência às condições materiais e simbólicas presentes na realidade, a favor da constituição real dos seus direitos, enquanto alternativas de superação ao que está posto, por meio de movimentos coletivos.

Pensando sobre esses movimentos, recorre-se a uma das célebres passagens marxistas: "... a humanidade não se propõe nunca senão problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir" (Marx, 2008, p. 48). As reações ante a realidade concreta são novas formas de vida que nascem no interior dos velhos ordenamentos sociais apenas quando prontas às condições orgânicas necessárias para a superação do velho que, em si, gera

o novo, afirmaria Gramsci (2011), a partir do seu conceito de “revolução passiva”. O campo do ocasional, representado pelos esforços incessantes e perseverantes, organiza o antagonico que se esforça para “... demonstrar que já existem as condições necessárias e suficientes para que determinadas tarefas possam e, portanto, devam ser resolvidas historicamente” (Gramsci, 2011, p. 37). O antagonico só se apresenta aos sujeitos pelo processo de esclarecimento – que em si já se constitui como germe no cerne da alienação (Adorno; Horkheimer, 2006) –, quando esses passam a dispor de condições ou pré-condições materiais – políticas, culturais/teóricas, educacionais – para entendê-lo e superá-lo.

A posse de tais pré-condições desvela-se em crises que se prolongam dando sinais “... que se revelaram (chegaram à maturidade) contradições insanáveis na estrutura e que as forças políticas que atuam positivamente para conservar e defender a própria estrutura se esforçam para saná-las dentro de certos limites e superá-las” (Gramsci, 2011, p. 37). Se dotadas de força pela existência de condições reais profundas, se não forem superficiais e expressarem o terreno necessário à verdadeira mudança, tais contradições geram movimentos realmente orgânicos que sustentam vontades

coletivas permanentes, enquanto consciência política coletiva. Não sem embargos, as velhas forças criam os seus próprios mecanismos de resistência. Nesta correlação de forças, elaboram estratégias que, se não podem combater, pelo menos minimizam os efeitos do levante. Não conseguindo resistir, as velhas forças esmeram-se por engendrar silenciosos contramovimentos que, mais adiante, possam lhes restaurar, pelo menos em parte, o que foi perdido.

A realidade é um equilíbrio de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio; portanto, o movimento nunca cessa. No seu interior, há sempre o germe da transformação, alimentado pela própria existência do seu antagonico. Do movimento de tais forças, pode-se constituir uma nova realidade.

São os movimentos sociais e sindicais que, tradicionalmente, encarnam a representação do antagonico na sociedade, mesmo que, nem sempre, se constituam como orgânicos. É a situação e o sentimento de não pertencimento ao circuito dos direitos que levam os sujeitos a se organizarem em lutas e movimentos. É a busca pela efetivação da cidadania plena que os move. Ela é o mote perseguido, entendida como realização dos direitos sociais, políticos e civis existentes e dos que possam vir a constituir-se legalmente.

Expressando as lutas que os sujeitos engendram no âmbito do Estado, os movimentos sociais são formas de resistência às condições materiais e simbólicas postas, por meio das quais produzem suas vidas enquanto alternativas de superação da realidade. São processos tecidos, constituídos no espaço da sociedade civil como resultado das contradições que nela se estabelecem pelas ações dos homens.

Os movimentos sindicais, mesmo representando categorias específicas do mundo do trabalho, em sua formação ontológica, também se constituem como mecanismos de luta, defesa e reivindicação dos direitos de tais categorias. São eles que, juntamente com os movimentos sociais, encarnam as vontades coletivas, apresentando-se como respostas aos antagonismos políticos, econômicos e sociais.

Contudo, as transformações ocorridas no seio dos movimentos sociais e sindicais – como consequência da reestruturação neoliberal da sociedade, nos anos 1990 – ressignificaram a sua dimensão contra-hegemônica, individualizando seus horizontes de luta em prol de causas que atendem, de maneira aligeirada e pontual, a um grupo ou a pequenos grupos, perdendo a noção de totalidade da sua classe: a trabalhadora.

Mantendo-se como “classe em si” – dimensão econômico-corporativa –, bem como “classe para si” – dimensão político-institucional, esses movimentos se não abandonaram, atenuaram sua característica primeira de “classe para além de si” – dimensão contra-hegemônica, na perspectiva do gênero humano.

A partir do momento em que se fragmentaram em movimentos menores, delimitados ideológica e socialmente, lutando apenas pelo direito imediato de determinados grupos usufruírem de bens e equipamentos coletivos, direta e indiretamente, os movimentos, especificamente os sociais, perderam sua característica de classe, sua força, sua capacidade de mobilização e de transformação real do cotidiano. Ao defenderem causas particularistas, como se, por exemplo, a construção de uma creche, por si só, resolvesse todos os problemas da classe que vive do trabalho, ignorando que as questões que envolvem as condições de vida e de trabalho são muito mais profundas, tais movimentos tornam-se apenas “movimentos em si” e “para si”. Neste caso, apresentam-se como “novos”ⁱ movimentos sociais, uma estratégia que se ocupa de enfraquecer qualquer tentativa de mobilização social sólida e capaz de arregimentar mudanças estruturaisⁱⁱ.

Essa estratégia articulada em torno do esvaziamento do caráter político dos movimentos sociais e sindicais, da fragilização de seus ideais, da retirada da centralidade da luta de classes de seu cerne caracteriza-se como um mecanismo explícito de contra-regulação engendrado pelo sistema de capital, no qual o Estado é o seu grande aliado, para enfraquecer as lutas e tornar mais fácil a repressão ou o atendimento fatiado dos direitos.

O Estado, com suas estruturas legal, política e ideológica, desenvolve relações de complementaridade e de servitude ao sistema de capital, a fim de assegurar, para a superação das suas crises, as condições gerais de produção, expansão e acumulação do capital. Assim, ele é um componente essencial para o funcionamento desse sistema, parte integrante da sua base material, a sua dimensão política, sem, contudo, ser subordinado a ele, uma vez que “... o capital é o seu próprio sistema de comando” (Mészáros, 2011, p. 124).

No que tange aos movimentos sociais e aos sindicais, com a consumação de tal estratagem, questões pertinentes à relação capital/trabalho são afastadas do centro das lutas e adensadas sutilmente em favor da composição de uma sociedade fundamentada nos princípios do capital, destituindo esses movimentos de sua

capacidade de arregimentar a mudança social, atingindo a representação, a constituição e a essência desses movimentos, na íntegra.

Essa perda de força e de capacidade de mobilização em torno de lutas orgânicas colabora para o adensamento dos movimentos e enfraquece a sua participação na propulsão de políticas públicas tanto de governo quanto de Estado.

As políticas públicas representam o resultado das correlações de força na sociedade, na qual o equilíbrio está sempre por vir. Expressam o quê da demanda material concreta conseguiu ser constituído legalmente, para voltar a essa mesma realidade e produzir as mudanças pelas quais se lutou. Se tais políticas não conseguem girar esse ciclo, a luta não cessa, e se refaz, às vezes, em outras frentes. Portanto, a existência de ordenamentos jurídicos não garante a efetividade do atendimento ao que os demandou, o que, contudo, não secundariza a importância da existência de um ordenamento jurídico de Estado ou de governo.

O povo de um Estado é o titular do poder e se faz representar, transitoriamente, por um governo. Constitucionalmente, uma política pública deve proteger e promover os direitos

reconhecidos desse povo; caso contrário, torna-se ilegal. No campo do Direito, uma política pública é considerada como “... atividade estatal de elaboração, planejamento, execução e financiamento de ações voltadas à consolidação do Estado Democrático de Direito e à promoção e proteção dos direitos humanos”, e o Estado – no sentido restrito de sociedade política/governo – é sempre o sujeito ativo dotado de competência constitucional para realizá-las (Aith, 2006, p. 232). Na prática, não só o flanco político desse Estado tem realizado ações de políticas públicas. A sua face civil também o tem feito. Neste sentido, políticas de Estado diferenciam-se de políticas de governo pelos objetivos e pelas formas de elaboração, planejamento, execução e financiamento (Aith, 2006).

As políticas de Estado estão ligadas a finalidades essenciais, à organização, estrutura e desenvolvimento do Estado, enquanto as de governo primam pela pontualidade, flexibilização mais acentuada (discricionariedade governamental) e maior especificidade nos objetivos. Estas estariam a serviço das primeiras, com a função de implementá-las e potencializá-las. Quanto à forma de elaboração, planejamento e execução, uma política de Estado tem caráter mais permanente. Não pode ter quebra de continuidade, e deve ser realizada apenas

por governos, podendo contar com a participação de instituições da Sociedade Civil apenas de maneira complementar, subsidiária, mas sempre subordinada ao Estado. Já as de governo podem ter a sua execução delegada ou terceirizada até mesmo integralmente; têm caráter transitório, e podem variar de governo para governo (Aith, 2006).

Em relação ao financiamento, as políticas de Estado devem ser financiadas exclusivamente com recursos públicos; ao contrário das de governo, que podem contar com recursos privados (Aith, 2006).

Ao perderam força, capacidade de mobilização, poder de luta coletiva e representatividade de classe, os movimentos sociais e sindicais também perdem o poder de determinação sobre a criação, implantação e implementação de políticas públicas, sejam elas de governo ou de Estado.

Políticas públicas de Educação do Campo: a quem cabe esta gestão?

Recortando as lutas dos movimentos sociais para o espaço do Campo, pode-se afirmar que elas se estabelecem a partir de uma realidade que transcreve cenários de abandono, precariedade e descaso na História da educação, no Brasil. Cenários sempre secundarizados e pospostos ao paradigma da escola urbana, tomada como

protótipo de escola e sujeitos de direito (Arroyo, 2007). Entretanto, é esta concretude que gera as condições para a realidade dissolver-se, levando os povos do Campo a se organizarem na busca de legitimação das suas necessidades históricas, na disputa pela hegemonia ideológica marcada numa dinâmica social que consubstancia as políticas públicas (Antonio & Martins, 2009). Essa exclusão reflete a pouca ou nenhuma visibilidade que tais necessidades sempre tiveram nos textos e nas práticas das políticas públicas, bem como a expressão das suas causas resultarem em “pequenas” políticas de governo e nem sempre de Estado.

O lugar marginal que a Educação do Campo ocupou, e ainda ocupa, nas políticas públicas educacionais nega a sua população o acesso à educação como direito constitucional fundante da cidadania, deixando essa população à mercê das orientações dos grupos agrários, dos senhores proprietários de fazendas e latifúndios, a quem coube, historicamente, organizar a educação nas “escolinhas das fazendas” (Arroyo, 2007; Freitas, 2008; Antonio & Martins, 2009).

Tal realidade levou à centralidade histórica, nos movimentos sociais do Campo, a luta pela educação ao lado da luta pela reforma agrária, por meio da arregimentação de vários

encaminhamentos, dos quais se destaca a realização do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (Enera), ocorrido em julho de 1997. Esse encontro resultou na criação do Pronera, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 (Brasil, 1998), vinculado, naquele momento, ao então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, e, hoje, ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, com participação dos movimentos sociais do Campo e de universidades brasileiras públicas e comunitárias. A partir de 2001, o Programa foi incorporado ao Incra.

Constituído inicialmente como política de governo, o Pronera ascendeu ao *status* de política de Estado em 04 de novembro de 2010, pelo Decreto nº. 7.352/2010 (Brasil, 2010), ampliando o seu atendimento às populações do Campo e ratificando, de maneira explícita, a sua gestão ao Incra.

Na época de sua criação, o Pronera elegeu, inicialmente, a Educação de Jovens e Adultos como modalidade prioritária de atendimento; e tinha como metas a alfabetização dos assentados, a escolarização dos monitores, a formação continuada de educadores e a formação de técnicos para a produção agropecuária, e de gestores para o empreendimento rural. Seu objetivo envolvia, também, a saúde e a

comunicação, organizando, produzindo e editando materiais didático-pedagógicos para o Programa, a fim de “... fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável” (Brasil, 2004, p.15).

Marcadamente compensatório, mesmo com as mudanças impetradas pelo Decreto nº. 7.352/2010, o Pronera evidencia, na sua legislação, o traço do assistencialismo recorrente em muitas políticas públicas sociais brasileiras, sustentando o antagonismo de, mesmo se constituindo agora em política de Estado, denominar os cidadãos como “beneficiários” e não como sujeitos de direito. Não menos ambíguo é manter uma política de educação sob a coordenação do MDA e com “apoio técnico e financeiro” do MEC (art. 4º e 9º) (Decreto nº 7.352/2010). Ao MEC cabe, a partir desse Decreto, um papel secundário, como coadjuvante, que pode “... realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas, e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo,

observadas as diretrizes fixadas neste Decreto” (Brasil, 2010).

O Incra, criado pela Lei nº 1.110, de 9 de julho de 1970 (Brasil, 1970), é uma autarquia vinculada ao MDA, que apresenta, em sua Estrutura Regimental, as competências dos seus órgãos e unidades. No que concerne às competências das suas Secretarias, não há nenhum registro de suas atribuições específicas a qualquer processo formal de educação. Há, apenas, na referência às Secretarias de Reordenamento Agrário e da Agricultura Familiar, alusão à tarefa de apoiar e/ou participar, e/ou promover algumas ações e programas de pesquisa que visem à profissionalização dos agricultores familiares.

No que diz respeito ao Incra (Decreto nº 6.812/2009), a quarta diretriz desse Instituto determina que a implementação da reforma agrária buscará a qualificação dos assentamentos rurais, mediante ações diversas, dentre as quais se encontra a articulação com políticas públicas, inclusive as de educação. Vale ressaltar que o texto enfatiza a articulação do Incra com outras políticas já estabelecidas; ou seja, que este deva se colocar como parceiro, auxiliar de outras políticas públicas já implantadas, e não tornar-se o proponente direto de novas políticas de educação.

Contudo, uma nova vertente adotada por esse Instituto substitui essa perspectiva de articulação, capitalizando para si as políticas públicas de Educação do Campo, como se pode constatar em várias passagens da sua Estrutura Regimental e Regimento Interno, aprovados pelo Decreto nº. 6.812, de 3 de abril de 2009 (Brasil, 2009a). No item IV, do art. 17, do capítulo V, deste documento, que trata das competências dos Órgãos, determina-se que à Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento compete “... desenvolver, acompanhar e supervisionar projetos relativos à educação do campo e cidadania” (Brasil, 2009a, p. 8).

Não sem embargos, o Regimento Interno do Incra, aprovado pela Portaria nº. 20, de 08 de Abril de 2009 (Brasil, 2009b, p. 19), estabelece, na seção II, do seu art. 2º, que esse tem como atividades principais, dentre outras, “... c) proporcionar a educação formal em todos os níveis, ensino básico, profissionalizante de nível médio e superior, para o público da reforma agrária, visando a promoção da igualdade no meio rural”, contando, também, com uma Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, e uma Divisão de Educação do Campo, específicas para esse fim, cabendo à primeira definir a gestão política e pedagógica do Pronera, ou de outro que

venha a substituí-lo. Tal propósito foi ratificado no atual Regimento Interno do Instituto (Brasil, 2017), aprovado em 30 de janeiro de 2017.

Conforme o Decreto n. 7.352/2010, o Pronera, enquanto política pública, objetiva:

art. 12: I – oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, em todos os níveis de ensino; II – melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e III – proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (Brasil, 2010).

Nesse contexto, por que desenvolver ações formais de educação fora do âmbito do Ministério da Educação? Ou, por que o Pronera não se compõe em ação conjunta entre MEC e MDA/Incra?

Santos (2010, p. 2) analisa como positivo o fato de, mesmo estruturando-se como uma política de Educação do Campo, o Pronera preservar a

... sua especificidade de política pública de educação vinculada à Reforma Agrária. Isso é uma inovação importante: um governo reconhecer que há processos educativos formais que não necessariamente passam pelo sistema educacional, pelo regime de colaboração, mas passam por outras instâncias do Estado que têm

condições diferenciadas de gestão, porque lidam no cotidiano com questões que são do mundo dos camponeses, que nem sempre as políticas universais são capazes de absorver. Oxalá avancemos no próximo período para que as políticas universais tornem-se cada vez mais abertas a tais inovações. Do meu ponto de vista, esta é uma condição fundamental para melhorar os índices de escolaridade no campo. Que o sistema educacional se abra para novas formas de organizar os processos educativos escolares, fora do desenho quadrado das escolas que conhecemos.

Na sua análise, Santos (2010) afirma que o MEC não teria condições de lidar com as questões da Educação do Campo, desconsiderando que, no seu corpo organizacional, há Secretarias para atendimentos especializados, como é o caso da Secadi, criada em julho de 2004, que trata de temas ligados à Educação do Campo, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-raciais.

Desconsidera, também, que as modalidades de educação, sobre as quais o Pronera tem atuado com maior incidência, localizam-se no âmbito do sistema educacional formal, como é o caso dos cursos superiores. Isso coloca em xeque questões não apenas pedagógicas, mas também políticas e econômicas, como é o caso do financiamento.

No Brasil, o histórico do financiamento da educação é marcado por desafios que perpassam pela articulação do regime de colaboração entre os entes federados, pelo cumprimento do piso salarial de professores, pelo cálculo real do custo/aluno e pelas desigualdades intraestaduais.

A educação é a única política social brasileira com recursos vinculados desde 1934, e a alocação de recursos federais neste setor cresceu, no período de 2004 a 2014, 130%, segundo dados do Boletim Legislativo nº. 26/2015, passando de 4% da receita líquida do Tesouro, em 2004, para 9,3% em 2014, ocupando o 3º lugar de maior investimento do Tesouro, e “... somente nos três últimos anos da série (2012-2014) a União gastou R\$ 43,1 bilhões acima do limite mínimo (uma média de R\$ 14,4 bilhões a mais por ano)...” (Mendes, 2015, p. 2).

O orçamento da educação, que em 2014 chegou a 94.201 bilhões (Mendes, 2015), coloca esse setor no campo das disputas pelo financiamento público, sobre o qual dois aspectos merecem destaque: primeiro, a concorrência dentro do próprio MEC sobre a alocação desses recursos por grupo de natureza da despesa. Segundo, perdendo a gestão da Educação do Campo, dado que esta passa a disputar os recursos do Ministério do Desenvolvimento

Agrário, os valores seriam destinados a outras áreas no Ministério da Educação. Por outro lado, tal repasse de funções pode, futuramente, incidir sobre o orçamento do próprio MEC, que, ao ter sua ação reduzida, dará margem à revisão do seu orçamento, inclusive de forma jurídica. Este é um risco que o MEC está tentando resolver, mantendo algumas ações para a Educação do Campo dentro da Secadi.

Parece emblemática a negativa de um trabalho conjunto, integrado entre MDA/Incrá e MEC para o Pronera, com centralização da gestão no Incra, mesmo após mudança do seu patamar para política de Estado e ampliação da área de atuação, incidindo agora sobre toda a Educação do Campo.

Por outro lado, há que se ressaltar que o MEC, via Secadi, só administra a

rede federal de educação e desenvolve, atualmente, por meio da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais, quatro programas. Destes, somente dois contemplam os povos do Campo: o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)ⁱⁱⁱ e o Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes^{iv}. É, portanto, num vácuo de políticas públicas do MEC que o Incra/MDA ganha ascendência na gestão da Educação do Campo.

Nesse contexto, há que se ressaltar, também, os dados da atuação do Pronera, apresentados pela II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (Pnera) (Ipea, 2015). Eles representam a ampliação da gestão do Incra sobre a educação, em detrimento do MEC.

Tabela 1. Alunos Atendidos pelo Pronera, no Período de 1998 a 2011.

| Nº | Modalidades | Ingressantes | Concluintes |
|----|---------------------------------|--------------|-------------|
| 1 | Educação de Jovens e Adultos | 154.192 | 75.280 |
| 2 | Ensino Médio | 7.379 | 4.900 |
| 3 | Ensino Superior – graduação | 2.635 | 2.188 |
| 4 | Ensino Superior – pós-graduação | 373 | 261 |
| 5 | Residência | 315 | 266 |
| | Total de Alunos | 164.894 | 82.895 |

Fonte: Ipea (2015).

No período de 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos em 880 municípios brasileiros, em parceria com 247 instituições parceiras. A maioria dos alunos, 76.633, era de assentamentos

agrários –, e 12.876 professores atuaram nos cursos (Ipea, 2015). Quanto ao financiamento, o custo aluno/ano no Pronera variou, em 2015, entre R\$ 2.700,00 (alfabetização) e R\$ 8.300,00

(pós-graduação) (Brasil, 2015). No Ministério da Educação, a média do custo/aluno, no mesmo ano, foi de R\$ 2.545,31, na Educação Básica, ou seja, 5,72% a menos. Já um aluno no ensino superior teve um custo maior, via MEC, do que no Pronera: R\$ 8.654,05 (Portal Brasil, 2010).

No que tange à gritante diferença entre ingressantes e concluintes em tais cursos, é preciso ponderar, a partir de Silva e Araújo (2017, p. 36), que o debate sobre a evasão no Brasil deve ser entendido como abandono escolar e que, ao discutir esse assunto “... é necessário ter como eixo a compreensão de suas dimensionalidades dentro da educação brasileira, pois as causas se apresentam como desagregadoras da educação em todas as regiões do país”. Portanto, a leitura os dados da Tabela 1, mesmo considerando-se o altíssimo índice de 50% de não concluintes dos cursos, exige a consideração da importância política, social, cultural e educacional do Pronera como um dos programas educacionais de maior abrangência localizada (antes para os assentamentos agrários e, a partir de 2010, para todo o Campo) no Brasil. Deve-se, também, reconhecer que tais percentuais acentuam a problemática apresentada por este texto: por que as ações para a Educação do Campo encontram-se sobre gestão do Inkra

e não do MEC? Quais as consequências deste deslocamento para a Educação do Campo? E ainda: o Inkra está capacitado para lidar com os temas referentes à educação? Os dados evidenciam, também, o alto índice da demanda de Educação de Jovens e Adultos, nos assentamentos de reforma agrária e no Campo, e que não estão concluindo a escolarização básica e superior, colocando em xeque a atuação do Inkra, na oferta de educação.

Em 2004, o Pronera estabelecia que a coordenação dos seus projetos deveria estar sob a responsabilidade de um professor da instituição de ensino superior, que teria como tarefa a sua formulação, implantação, acompanhamento, controle técnico-operacional e sua avaliação (Brasil, 2004). Tal encaminhamento foi revogado pelo Decreto nº 7.352/2010, que retirou de cena as universidades – e consequentemente afastou o MEC ainda mais do processo –, bem como anulou o papel dos movimentos sociais, ao dispor como atribuições do Inkra:

... coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa; II – definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e III – coordenar a Comissão Pedagógica

Nacional de que trata o art. 17. (Brasil, 2010).

Aos movimentos sociais cabia, no ano de 2001,

... mobilizar jovens e adultos moradores de Projetos de Assentamento de Reforma Agrária para a identificação das demandas; identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamento que serão atendidos; participar do acompanhamento pedagógico dos projetos; articular, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e o INCRA, a infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas; acompanhar o trabalho dos monitores assegurando frequência às aulas; acompanhar a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto (Brasil, 2001, p. 22).

Os movimentos sociais assumiram, nesse momento, um papel de co-gestores dos projetos para a educação escolar nos assentamentos, abarcando funções administrativas, financeiras e pedagógicas. O Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais (MSTR) não foi citado no Manual de 2001 (Brasil, 2001). Ele aparece somente em 2004 (Brasil, 2004, p. 20-21), como parceiro, ao lado dos movimentos sociais, dividindo com estes atribuições que ampliavam as suas parcerias com o Pronera:

... mobilizar jovens e adultos moradores das áreas de Reforma Agrária para identificação das demandas; identificar, em conjunto

com os demais parceiros, as áreas de Reforma Agrária que participarão dos projetos; participar da elaboração e do acompanhamento durante a execução dos projetos educacionais; buscar, em conjunto com as instituições públicas de ensino, governos estaduais e municipais e o INCRA, a infraestrutura necessária ao funcionamento do programa nas Áreas de Reforma Agrária; acompanhar, em conjunto com os demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos(as) educadores(as) e coordenadores(as) locais quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros; participar da seleção e capacitação dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária; discutir, acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto.

Pode-se observar que as atribuições dos movimentos no Pronera cresceram significativamente a partir de 2004, demandando-lhes mais poder de decisões e comando. Suas atribuições ampliaram-se no que tange a questões ligadas diretamente ao currículo: ganharam mais autonomia para interferir no processo pedagógico; ampliou-se sua responsabilidade sobre a infraestrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas do programa nas áreas de reforma agrária; passaram a participar da seleção e capacitação dos(as) educadores(as) das áreas de reforma agrária; passaram a discutir, acompanhar e avaliar, em conjunto com os demais parceiros, a

aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho e dos projetos.

A participação dos movimentos sociais na Educação do Campo foi um grande avanço na democratização da educação, promovendo um marco político, institucional e cultural para os povos do Campo. Significava uma nascente política no chão da Educação Popular, rompendo com uma tradição vertical e centralizadora da política pública. Com o Pronera, o povo do Campo colocava-se como protagonista para discutir e decidir seus projetos de educação. Entretanto, esse Programa criado pela mobilização da face civil do Estado começou a perder características políticas e sociais sobre as quais foi fundado. Diante da “... reação de setores do Estado refratários à ampliação da participação social no ambiente acadêmico, ... o Pronera sofreu reação a essa forma de gestão colegiada e coletiva, notadamente à participação direta dos movimentos sociais e sindicais do campo” (Santos, 2012, p. 634).

Ressalta-se que, nos anos 2000, os movimentos sociais e sindicais já vinham reestruturando os seus fundamentos e agendas de lutas, como abordado neste texto. No âmbito macro, já se encontravam fragmentados pela perda da consciência de “classe para além de si”; as suas lutas haviam se particularizado e,

consequentemente, a sua capacidade de barganha e ação junto ao Estado encontrava-se enfraquecida. As ações decorrentes daí demonstram o grande poder de força e persuasão tanto da face política quanto da face civil do Estado para afastar a participação popular do poder de gestão do Pronera.

Inicialmente, o Acórdão TCU nº 2.653/2008 (Brasil, 2008) determinou que os movimentos sociais não poderiam mais participar de qualquer fase de escolha da entidade prestadora de ensino para projetos do Pronera, negando a participação popular, uma das premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Tal decisão foi ratificada pelo Decreto nº. 7.352/2010, que cita os movimentos sociais apenas no art. 2º: “são princípios da educação do campo ... V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”, sem definir como se daria tal participação. A esses movimentos, que tinham conquistado um espaço significativo de ação e poder dentro do Pronera, coube, a partir de então, o papel de assistentes, já que foram considerados como “entes estranhos à administração pública” pelo TCU, no Acórdão nº 2.653/2008 (Brasil, 2008).

Essa alteração foi oficializada, também, nas orientações do Manual de Operações do Pronera de 2012 (Brasil, 2012) que, mesmo mantendo os movimentos sociais e sindicais como parceiros do Programa, limitaram a sua participação. São parceiros do Programa: “as instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; as secretarias municipais e estaduais de educação; e os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário”, entendidos como

... organizações de trabalhadores rurais, representativas dos beneficiários, em âmbito local, estadual e nacional. [Com as atribuições de]: indicar as demandas educacionais das áreas de reforma agrária e do crédito fundiário, em conjunto com os demais parceiros; acompanhar e avaliar o processo pedagógico dos cursos (Brasil, 2012, p. 23).

A atualização do Manual de Operações do Pronera, em 2016, manteve essas atribuições e incluiu uma nova aos movimentos sociais e sindicais: “... efetuar o controle social, entendido este como a ‘participação do cidadão na gestão pública, na fiscalização, no monitoramento e no controle das ações da Administração pública’” (Brasil, 2016a, p. 27).^v

Portanto, seguindo as determinações jurídicas, a legislação e as orientações do Pronera pós-2008 (Acórdão nº 2.653/08), 2010 (Decreto nº 7.352/2010) e 2012 (Manual de Operações) suprimiram o poder de participação dos movimentos sociais e sindicais na tomada de decisões nas áreas administrativa e financeira, restringindo seu campo de atuação à identificação de demanda e a poucos aspectos pedagógicos dos projetos.

Outra interferência do Poder Judiciário no Pronera ocorreu em 2010, por meio do Acórdão TCU 3.269/10, determinando que, mesmo se tratando de um Programa, na sua gênese, destinado a um grupo específico, os povos do Campo e da reforma agrária, na sua organização:

...1) não pode haver restrição à participação de alunos que não pertençam a determinado movimento social; 2) não pode haver inserção nos projetos educacionais de disciplinas curriculares ou extracurriculares que visem à formação de técnicos militantes ou a concessão de privilégios indevidos a movimentos sociais ou entidades afins; 3) não pode haver previsão de indicadores de resultados qualitativos dos cursos, tendo por base o acompanhamento político, pedagógico, técnico e social por parte dos movimentos sociais; 4) não pode haver previsão de avaliações dos discentes com base em seu comprometimento com os movimentos sociais; 5) deverá constar dos instrumentos de contratação, exigência de que a instituição, ao selecionar professores

destinados a ministrar aulas do curso, realize processo seletivo simplificado com ampla divulgação e concorrência, pautando-se por critérios objetivos e transparentes e pelos princípios básicos da administração pública, mormente, os da impessoalidade e moralidade, impedindo que questões políticas, partidárias, filosóficas ou ideológicas influenciem a escolha do corpo docente (Brasil, 2012, p. 19).

Mais uma vez, o Estado, por meio do TCU, instituiu meios regulatórios para o afastamento dos movimentos sociais e sindicais do Programa. Com essa alteração no corpo constitutivo do Pronera, aos poucos, outras mudanças foram se fazendo, de modo que o Incra assumiu a centralidade administrativa, financeira e também pedagógica do Programa, por meio da ampliação do papel da Coordenação Geral das Políticas de Formação de Professores do Campo. Assim, secundarizou-se ainda mais o papel do MEC, mantendo uma política de educação apenas sob a coordenação do MDA e com “apoio técnico e financeiro” do Ministério da Educação (art. 4º e 9º) (Brasil, 2010).

Ao MEC coube, a partir do Decreto nº. 7.352/2010 (Brasil, 2010), o papel de coadjuvante que pode “art. 10... realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas, e para apoiar programas e outras iniciativas

no interesse da educação do campo observadas as diretrizes fixadas neste Decreto”.

Esse Decreto (Brasil, 2010) evidencia, também, a tendência de desresponsabilização do Estado com a educação, em especial no que tange ao financiamento, ao estabelecer, no parágrafo único, do art. 3º que, ao desenvolverem a Educação do Campo, em regime de colaboração com a União, estados, Distrito Federal e municípios deverão “... criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto”.

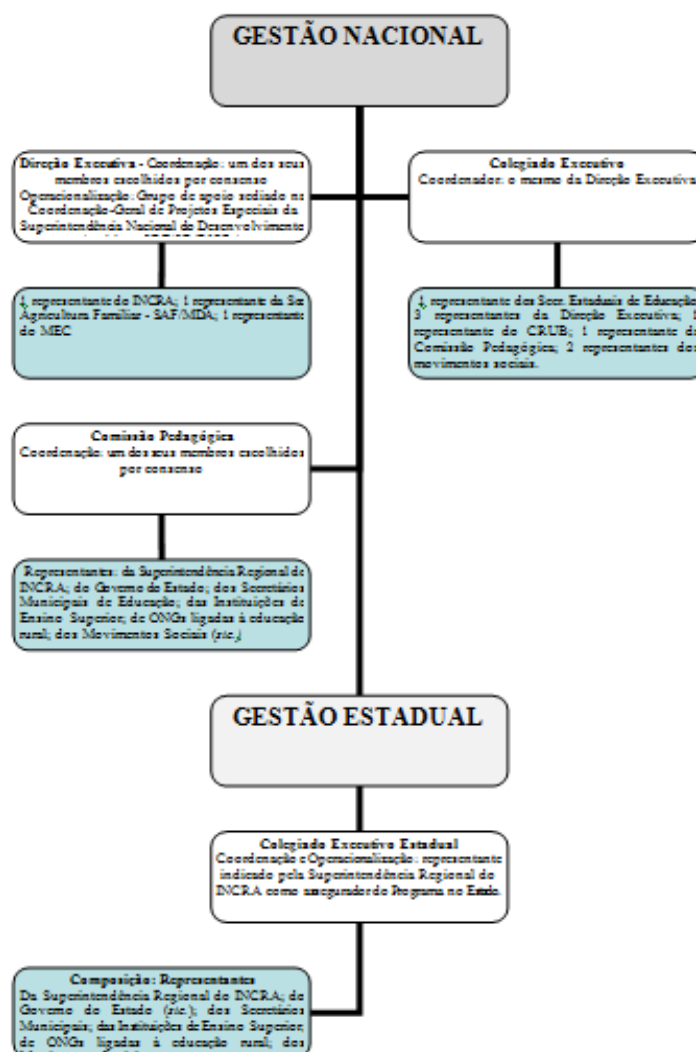
A análise dessas rupturas e reorganizações em torno do Pronera evidencia a estruturação de mecanismos regulatórios do Estado, para controle dos povos do Campo e dos movimentos sociais e sindicais. À medida que centraliza a gestão, coibindo a gestão colegiada e coletiva, por meio da participação direta dos movimentos, o Incra apodera-se do controle das decisões e dos rumos da Educação do Campo, podendo produzir estratégias que satisfaçam aos interesses e à lógica do sistema do capital, por meio da educação formal dos sujeitos do Campo e da reforma agrária.

Ao mesmo tempo em que ascende ao atendimento dos povos do Campo e da reforma agrária, o Pronera vai catalisando ao Incra o poder de gestão da Educação do Campo. O atual Manual de Operações do Programa (Brasil, 2016a), ao manter tais perspectivas, aponta que o processo continua em curso.

Estrutura Pronera: a centralidade da gestão da Educação do Campo ao Incra

Em 2001, antes das decisões impetradas pelos Acórdãos 3.253/2008 (Brasil, 2008) e 3.269/10 (Brasil, 2012), pelo Decreto nº. 7.352/2010 (Brasil, 2010), e revisões ideológicas e estruturais do Manual de Operação do Programa (Brasil, 2001; 2004; 2012; 2016a), o Pronera era composto, nos âmbitos nacional e estadual, por representantes de todos os segmentos que participaram da sua criação (Figura 1):

Figura 1. Organização da Gestão do Pronera – 2001.

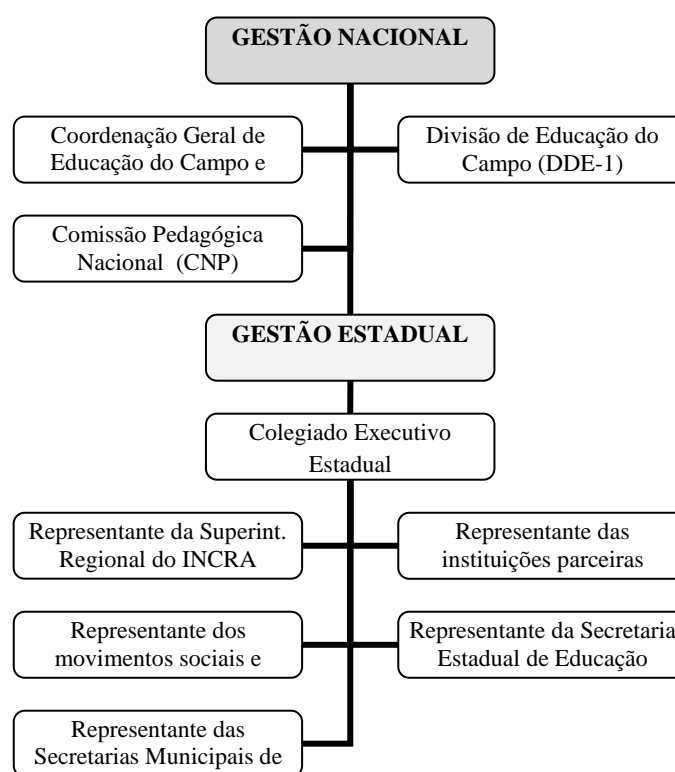


Fonte: Manual de Operações (Brasil, 2001).

Ao longo dos seus 18 anos de existência, como afirmado neste texto, a estrutura organizacional, a delimitação dos papéis dos parceiros e a gestão do Programa foram sendo adulteradas, e o seu contorno inicial, pouco a pouco, ganhou uma arquitetura diferente da original, desenhada em 2001.

A estrutura organizacional do Pronera, em 2016, passou a compor-se por duas instâncias (Figura 2) reafirmando a centralidade do Incra no comando geral dos projetos e restringindo a participação dos parceiros ao âmbito da gestão estadual.

Figura 2. Organização da Gestão do Pronera – 2016.



Fonte: Manual de Operações (Brasil, 2016a).

Por outro lado, as atribuições da Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) – cuja coordenação geral cabe ao Coordenador Nacional do Pronera – abarcam a tomada de decisões sobre todos os aspectos do

Programa e não apontam o trabalho de interlocução com os parceiros em nível nacional:

... coordenar, supervisionar e propor atos normativos, manuais e procedimentos técnicos para as atividades relacionadas à educação

do campo e cidadania; definir a gestão política e pedagógica do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – Pronera; promover a articulação interministerial e dos poderes públicos para integração do Pronera e das ações de cidadania; coordenar a Comissão Pedagógica Nacional; apoiar a produção de material didático, pedagógico e científico no âmbito da educação e coordenar as ações voltadas para o exercício da cidadania pelos beneficiários da reforma agrária (Brasil, 2016a, p. 22).

Esse também é o preceito que rege as ações da Divisão de Educação do Campo (DDE); contudo, há uma referência aos parceiros, mas exclui os movimentos sociais e sindicais de participação nessa instância:

... promover acesso à educação formal em todos os níveis, de alfabetização, ensino básico, formação profissional de nível médio, superior e pós-graduação para o público beneficiário, por meio de contratos, convênios, termos de cooperação e instrumentos congêneres, para a execução das ações do Pronera; propor atos normativos, planejar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos referentes à educação na reforma agrária; promover ações articuladas com o conjunto das políticas públicas para a educação; promover parcerias no âmbito dos governos federal, estaduais e municipais, instituições públicas de ensino e instituições privadas de ensino sem fins lucrativos; articular a interação dos cursos executados no âmbito do Pronera, ou outro que vier a substituí-lo, com as ações do Programa de Assessoria Técnica, Social e

Ambiental – ATEs; analisar e emitir parecer técnico sobre as propostas de parceria no âmbito do Pronera; supervisionar, monitorar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas nos Estados, juntamente com as Superintendências Regionais do Incra; apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais; articular estudos e pesquisas referentes à educação nas áreas de reforma agrária; fomentar a criação de bibliotecas nas áreas de reforma agrária; apoiar a produção de material didático e pedagógico que discuta e apresente proposta para a erradicação do trabalho escravo; apoiar os estudos para a produção de material didático e pedagógico no âmbito da educação na reforma agrária; propor critérios e metodologias visando ao controle, uso, manutenção, segurança, atualização e disseminação de dados para o sistema de informação, de modo a garantir que sejam contemplados as diretrizes e os procedimentos previstos nos atos normativos de sua competência; e outras atividades compatíveis com suas atribuições (Brasil, 2016a, p. 22-23).

Ainda no âmbito nacional, a Comissão Pedagógica Nacional desenvolve atividades de assessoria e consultoria, coordenada pelo titular da DDE, sendo uma

... instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa. Será composta por representantes de instituições de ensino, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Educação, os movimentos sociais e sindicais na condição de representantes da sociedade civil e Incra (Brasil, 2016a, p. 24).

Mesmo vinculando sua coordenação ao DDE, esta Comissão, de função consultiva, é a única instância de participação dos movimentos sociais e sindicais, no Pronera, em nível nacional, cujas atribuições são

... orientar e definir as ações político-pedagógicas do Pronera; identificar, discutir, desenvolver e avaliar metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa; apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais; emitir parecer técnico/pedagógico sobre propostas de trabalho e/ou projetos; acompanhar e avaliar, em conjunto com as Superintendências Regionais do INCRA, as ações do programa nos estados e nas regiões; articular, em conjunto com as Superintendências Regionais do INCRA, os governos estaduais e municipais, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos para promoverem a ampliação e implementação das ações do Programa nos estados e regiões; participar, a convite do INCRA, de eventos para apresentação e representação do Programa (Brasil, 2016a, p. 24).

No âmbito estadual, o Pronera está sob a gestão de um Colegiado Executivo Estadual, capitaneado pelo Incra, com as atribuições de

... divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar e avaliar o programa em âmbito estadual; mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização, escolarização em nível fundamental e médio, formação técnico-profissional

de nível médio e de nível superior junto às instituições de ensino públicas e/ou privadas sem fins lucrativos; promover parcerias no âmbito dos governos federal, estadual e municipal; e das instituições de ensino públicas e/ou privadas sem fins lucrativos; avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no estado (Brasil, 2016a, p. 25).

Como se pode ler, são ações executivas periféricas do Programa aquelas que incluem uma participação mais efetiva dos parceiros e do MEC, possibilitando o total controle do Pronera pelo Incra.

O Pronera, na época da sua criação, elegeu como um dos principais critérios para um projeto ser aprovado, quanto ao mérito, o de ter sido elaborado coletivamente, envolvendo a instituição pública que o desenvolveria, superintendências regionais do Incra e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores a serem atendidos (Brasil, 2004). Contudo, a reformulação do Programa, a partir da sua transformação em política de Estado (Decreto nº 7.352/2010) e expressa no atual Manual de Operações do Pronera, exclui esse critério (Brasil, 2016a).

Aliás, as parcerias que se estabeleceram para o Pronera, nesses 18 anos de existência, sempre foram marcadas por contradições internas e externas, dadas as correlações de força entre as classes

sociais e a existência de antagonismos (Antônio & Martins, 2009; Freitas, 2008).

Em um estudo sobre o tema, Freitas (2008) conclui que são diversas as questões que recrudescem as relações de parceria no âmbito do Pronera, permeadas por posições político-ideológicas, destacando-se: diferença de olhares entre os movimentos sociais e as universidades sobre a realidade e as ações dos assentados; conflito entre urgências e demandas; leituras diversas sobre a natureza do trabalho educativo; distância entre a lógica e a cultura universitária e a dos movimentos sociais; dificuldade da universidade em compartilhar responsabilidades e decisões com os movimentos sociais; imposição ideológica dos movimentos sociais aos demais parceiros; a forma artesanal com a qual o Incra assume a Educação do Campo, etc.

A centralidade da gestão do Pronera assumida pelo Incra, ao longo desses anos, parece objetivar o abrandamento de tais dissensos, antagonismos e conflitos, como se tal determinação pudesse diluir a essência política, social e educacional da sociedade, e, em especial, dos povos do Campo.

Considerações finais

O discurso presente no primeiro Manual de Operações do Pronera, em

2001, foi composto a partir dos princípios da Educação Popular, de uma educação libertadora, emancipadora dos sujeitos do Campo e da reforma agrária, em parceria com os movimentos sociais e, posteriormente, os sindicais. Entretanto, no decorrer dos 18 anos de existência do Programa, tais preceitos foram substituídos pela centralização de poder nas mãos do Incra, colaborando para que o projeto de educação e de sociedade que moveu os sujeitos em 1997, durante o I Enera, a criarem um programa de educação popular, com forte caráter de justiça e transformação social, se transformasse em instrumento de manutenção e funcionamento da sociedade segundo a ordem do sistema do capital.

Após o ano de 2008, princípios organizacionais passaram a representar a reestruturação do Pronera para adequá-lo ao modelo hegemônico de sociedade do capital, mesmo que alguns dos seus princípios e pressupostos mantenham o discurso da educação como direito, para emancipação dos povos da reforma agrária e do Campo.

Por outro lado, a transposição da responsabilidade pela gestão Educação do Campo do MEC para o MDA/Incra, por meio do Pronera, traz implicações de caráter político, social, educacional e econômico, apontando para um

esvaziamento da missão do MEC, em relação à educação pública.

Um Instituto, criado para implementar a política de reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, ao assumir a centralidade na gestão das questões educacionais do Campo, aponta para a abertura de um caminho para que esse processo de esvaziamento da missão do MEC se consolide.

Em tempos de orientação neoliberal para as políticas públicas, em especial para as sociais, é preciso colocar em foco essas discussões para que a corporeidade da educação brasileira, organizada no âmbito do MEC, não se esvaia em políticas desconcentradas e redistribuídas nos demais Ministérios do governo. Tal mecanismo acabaria por romper os avanços já alcançados para a constituição de um sistema nacional de educação no país, revestindo-a de contorno e conteúdo focalizador-assistencialista e fragilizando-a enquanto direito subjetivo do cidadão brasileiro.

Referências

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2006). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Jorge Zahar.

Aith, F. (2006). Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de

Direito e de promoção e proteção dos direitos humanos. In Bucci, M. P. D. (Org.). *Políticas públicas – reflexões sobre o conceito jurídico* (p. 217-245). São Paulo, SP: Saraiva.

Antonio, C. A., & Martins, F. J. (2009). Estado, educação e movimentos sociais do campo: luta social pela educação do campo no Brasil. *Revista Caderno de Pesquisa: pensamento educacional*, 4(8), 42-63.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos do Cedes. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação do campo*, 27(72), 157-176.

Brasil. (1970). *Decreto-lei nº 1.110 de 9 de julho de 1970*. Cria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 1970.

Brasil. (1996). *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

Brasil. (1998). *Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998*. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 1996.

Brasil. (2001). Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual de Operações do Pronera*. Brasília, DF: MDA/INCRA/PNERA.

Brasil. (2004). Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação

na Reforma Agrária. *Manual de Operações do Pronera*. Brasília, DF: MDA/INCRA/PNERA.

Brasil. (2008). Tribunal de Contas da União. *Acórdão n. 2.653/08*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ago., 2008.

Brasil. (2009a). *Decreto n. 6.812/2009 de 3 de abril de 2009*. Aprova a Estrutura Regimental e o Regimento Interno do Incra. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2009.

Brasil. (2009b). *Portaria n. 20 de 8 de abril de 2009*. Aprova o Regimento Interno do Incra. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 abr. 2009.

Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352/2010 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, DF, 5 nov. 2010.

Brasil. (2012). Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual de Operações do Pronera*. Brasília, DF: MDA/INCRA/PNERA.

Brasil. (2015). *Portaria n. 563 de 23 de outubro de 2015*. Estabelece o valor máximo financiável por aluno/ano, na modalidade de Alfabetização e Escolarização (Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série), Ação: Educação de Jovens e Adultos – EJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 out. 2015.

Brasil. (2016a). Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual de Operações*

do Pronera. Brasília, DF: MDA/INCRA/PNERA.

Brasil. (2016b). *Pronera: Educação na Reforma Agrária*. Recuperado de: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera

Brasil. (2017). *Portaria n. 49 de 31 de janeiro de 2017*. Aprova o Regimento Interno do Incra. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 fev. 2017.

Freitas, H. C. A. (2008). *A formação da rede de educação de assentados da reforma agrária: o Pronera*. Trabalho não publicado.

Gramsci, A. (2011). *Cadernos do cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro, RG: Editora Civilização Brasileira.

IPEA. (2015). *II PNERA. Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Recuperado de: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/pnera-2pesquisa-educacao-reforma-agraria.pdf>

Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular.

Mendes, M. J. (2015). *A Despesa Federal em Educação: 2004-2014*. Brasília, DF: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Recuperado de: <https://www.senado.leg.br/estudos>

Mészáros, I. (2011). *Para além do capital. Rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

Portal Brasil. (2010). *Aluno universitário custa cinco vezes mais que um estudante da educação básica. (2010, 16 de março)*. Recuperado de: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2010/03/aluno-universitario-custa-cinco-vezes-mais-que-um-estudante-da-educacao-basica>

Santos, C. (2010, 23 de dezembro). Entrevista. *Pronera: os desafios e avanços para a educação do campo*. Recuperado de: <http://boletimmstrj.mst.org.br/pronera-os-desafios-e-avancos-para-a-educacao-do-campo/>

Santos, C. (2012). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). In: Caldart, R.S. et al. (Org.). *Dicionário de Educação do Campo* (p. 629-637). Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular.

Filho, S. R., B., & Araújo, R. M. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por Escrito*, 8(1), 35-48.

ⁱ Já há uma parcela significativa dos que vivem, pensam e estudam os movimentos sociais que defendem a incursão adjetiva de “novíssimos” movimentos sociais, de caráter global, em rede.

ⁱⁱ Há quem defenda essa fragmentação dos movimentos como uma estratégia própria para se adequarem às novas imposições e barreiras postas pelo sistema do capital. Nós, ao contrário, percebemos que essa estratégia tem origem nos mecanismos contra-regulatórios do próprio sistema do capital, gerenciados pelo Estado.

ⁱⁱⁱ O Pronacampo visa ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações de infraestrutura, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a oferta de material didático.

^{iv} O Programa objetiva fomentar ações inovadoras para troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, incluindo jovens oriundos das comunidades do campo, quilombola, indígena e em situação de vulnerabilidade social.

^v De acordo com o documento “Controle Social: orientações aos cidadãos para participação na gestão pública e exercício do controle social/2012”, da Controladoria Geral da União (CGU).

Recebido em: 24/07/2017

Aprovado em: 28/08/2017

Publicado em: 11/08/2017

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

APA:

Lélis, U. A., Silva, M. V., & Gomes, M. A. A. S. (2017). Políticas públicas de gestão da Educação do Campo no contexto de reestruturação organizacional do Pronera. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 650-676. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p650>

ABNT:

LÉLIS, U. A., SILVA, M. V.; GOMES, M. A. A. S. Políticas públicas de gestão da Educação do Campo no contexto de reestruturação organizacional do Pronera. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 650-676, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p650>

ORCID

Úrsula Adelaide de Lélis

 <http://orcid.org/0000-0002-4683-4444>

Maria Vieira Silva

 <http://orcid.org/0000-0002-9369-0930>

Maria Auxiliadora Amaral Silveira Gomes

 <http://orcid.org/0000-0002-2028-0420>

Panorama bibliométrico das teses e dissertações sobre educação indígena

Alexandre Masson Maroldi¹, Luis Fernando Maia Lima², Carlos Roberto Massao Hayashi³, Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi⁴

¹Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Departamento de Ciência da Informação. Campus BR 364, Km 9,5. Porto Velho - RO. Brasil. alexandre@unir.br. ²Universidade Federal de Rondônia - UNIR. ³Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. ⁴Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

RESUMO. A educação indígena no Brasil tem o seu marco fundador nas primeiras ações catequéticas dos jesuítas na segunda metade do século XVI. Nessa longa trajetória até os dias atuais a educação dos povos indígenas que habitam o território brasileiro tem sido alvo de controvérsias e discussões nos níveis governamental e acadêmico, o que tem gerado inúmeros estudos. Essa pesquisa teve como objetivo elaborar um panorama bibliométrico da produção científica sobre educação indígena presente nas teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD/IBICT) por meio da metodologia bibliométrica. O *corpus* analisado foi composto por 173 trabalhos de pós-graduação defendidos no país entre os anos de 1996 a 2016. Os resultados apontam que as regiões Sudeste e Sul, respectivamente, concentram o maior número de trabalhos e que a área da Educação é majoritária na produção científica das teses e dissertações recuperadas.

Palavras-chave: Educação Indígena, Bibliometria, Produção Científica.

Bibliometric overview of thesis and dissertations on indigenous education

ABSTRACT. The indigenous education in Brazil has its founding milestone in the first catechetical actions of the Jesuits in the second half of the sixteenth century. In this long trajectory up to the present day the education of the indigenous peoples that inhabit the Brazilian territory has been the subject of controversies and discussions at the governmental and academic levels, which has generated numerous studies. This research had as objective to elaborate a bibliometric panorama of the scientific production on indigenous education present in theses and dissertations of the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations (BDTD/IBICT) through bibliometric methodology. The corpus analyzed was composed of 173 postgraduate studies defended in the country between 1996 and 2016. The results indicate that the Southeast and South regions, respectively, concentrate the largest number of papers and that the Education area is the majority in the Scientific production of the thesis and dissertations recovered.

Keywords: Indigenous Education, Bibliometric, Scientific Production.

Panorama bibliométrico de las tesis y disertaciones sobre educación indígena

RESUMEN. La educación indígena en Brasil tiene su marco fundador en las primeras acciones catequéticas de los jesuitas en la segunda mitad del siglo XVI. En esta larga trayectoria hasta los días actuales la educación de los pueblos indígenas que habitan el territorio brasileño ha sido objeto de controversias y discusiones en los niveles gubernamental y académico, lo que ha generado innumerables estudios. Esta investigación tuvo como objetivo elaborar un panorama bibliométrico de la producción científica sobre educación indígena presentes en las tesis y disertaciones de la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD/IBICT) por medio de la metodología bibliométrica. El corpus analizado fue compuesto por 173 trabajos de postgrado defendidos en el país entre los años 1996 a 2016. Los resultados apuntan que las regiones sudeste y sur, respectivamente, concentran el mayor número de trabajos y que el área de Educación es mayoritaria en la región producción científica de las tesis y disertaciones recuperadas.

Palabras clave: Educacion Indígena, Bibliometria, Producción Científica.

Introdução

O Censo Escolar da Educação Básica referente ao período 2012 (Inep, 2013, p. 34) indicava a existência de 234.869 alunos indígenas, dos quais 167.338 estavam matriculados no ensino fundamental; 17.586 no ensino médio; 824 no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e 243 na Educação Especial. Em 2015, o Censo Escolar registrou a existência de 3.085 escolas indígenas, das quais 2.890 estão em terra indígena onde estão matriculados 262.328 alunos (Inep, 2016, p. 34).

Esse quadro demográfico atual sobre os indígenas no país serve como pano de fundo para introduzir o tema dessa pesquisa: a educação indígena. Tudo se inicia na segunda metade do século XVI quando chegaram ao país os primeiros jesuítas da Companhia de Jesus chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. Enviados de Portugal por D. João III, o objetivo desses missionários era converter os nativos à fé cristã. No entanto, a ação pedagógica desenvolvida pelos jesuítas não visava somente à catequização dos indígenas, mas era uma forma de inculcar a cultura letrada do colonizador, conforme argumentam os inúmeros estudiosos da educação jesuítica no Brasil colonial (Bittar & Ferreira Jr., 2007; Faria, 2016).

Desde a escola catequizadora e civilizatória, passando pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, e pelas ações desenvolvidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a partir de 1967, a educação indígena atingiu o ápice com a Constituição Federal de 1988, que garantiu os direitos dos indígenas e traçou “um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas” rompendo, desse modo, “com uma tradição de quase cinco séculos de política integracionista, e reconhecendo aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias.” (Alves, 2002, p. 20).

Desde então, a temática da educação indígena tem sido bastante explorada seja em relatórios técnicos produzidos por órgãos governamentais de planejamento e execução de políticas educacionais voltadas para essa população, seja em trabalhos acadêmicos que resultam de pesquisas realizadas em nível de pós-graduação ou em artigos divulgados em periódicos científicos. Em um balanço da produção científica sobre a educação indígena realizado por D’Angelis (2008, p.28), o autor chamava a atenção para o fato de que existe um grande volume de trabalhos sobre essa temática, contudo alertava que essas publicações “precisam

ser lidas ou compreendidas no conjunto das demais para se construir, com isso, um painel dos caminhos e descaminhos da educação indígena no Brasil”.

Observa-se que a produção científica sobre a educação indígena tem ensejado vários estudos do tipo “estado da arte” que visam avaliar as tendências e perspectivas sobre essa temática, bem como identificar possíveis lacunas a serem preenchidas nessa subárea de conhecimento. Para Grupioni (2008, p. 21), “tais dados dariam força à proposição de que o tema da escola e da educação indígena ganhou legitimidade e importância na pesquisa acadêmica, tanto na área de educação como da antropologia”. Concorde-se, pois, com esses argumentos que reforçam a importância de analisar a produção científica sobre educação indígena. A análise desses estudos não só é oportuna e relevante, mas também oferece elementos importantes que contribuem para desvelar aspectos ainda obscuros sobre a educação indígena. Como recomenda Grupioni (2003), estes trabalhos deverão ir além de uma análise dos resumos das teses e dissertações sobre educação escolar indígena. Diante desses aspectos, esse artigo tem como objetivo apresentar um estudo bibliométrico da produção científica sobre educação indígena presente nas teses e dissertações da Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT).

Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada é a bibliometria, pois permite analisar a produção científica de campos de conhecimento específicos. Ademais, conforme sustentam Silva, Hayashi e Hayashi (2011), essa metodologia aplica métodos quantitativos para análises estatísticas de publicações e atividades científicas.

A fonte de dados foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que reúne em um só portal as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. Para coleta de dados da pesquisa na base de dados da BDTD foram escolhidas as expressões “educação indígena” e “educação escolar indígena” extraídas da revisão de literatura que fundamentou a pesquisa que, embora representem conceitos diferentes, estão presentes na literatura que fundamenta o campo. Uma vez determinadas as duas expressões de busca estipularam-se os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos: a) **inclusão**: todas as teses e dissertações que

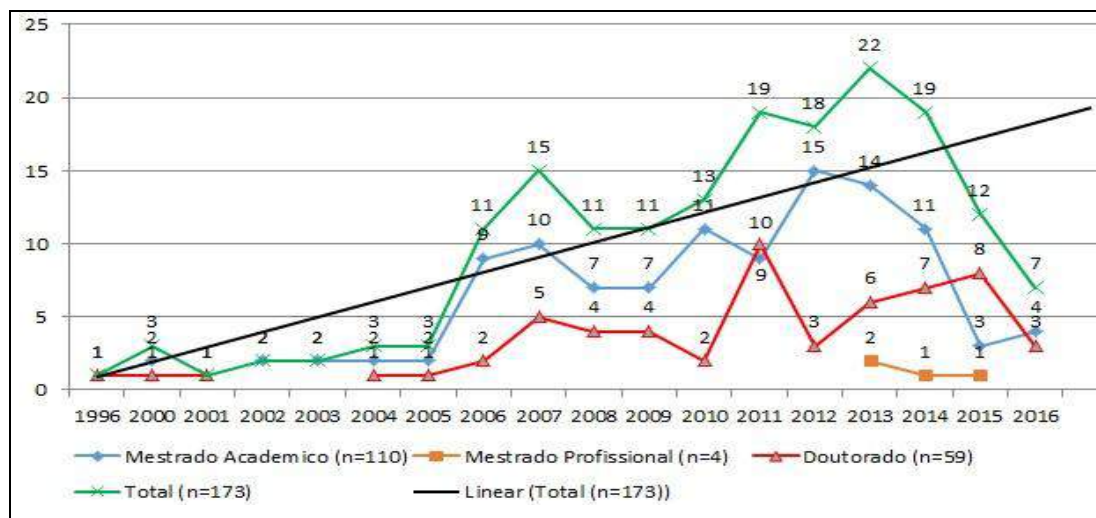
contivessem no título, palavras-chave ou resumo as expressões de busca, independentemente da área de conhecimento em que foram defendidas; b) **exclusão**: trabalhos que não possuíam acesso ao texto completo; registros duplicados e aqueles cujo escopo não se mostrou aderente ao tema pesquisado. Também não foi aplicado qualquer tipo de filtro de busca avançada ou mesmo a temporalidade dos registros selecionados, uma vez que a intenção é cartografar a evolução do tema ao longo dos anos. A coleta de dados foi realizada no dia 10 de dezembro de 2016 e após a aplicação dos

critérios de inclusão e exclusão o *corpus* final da pesquisa visando à análise bibliométrica foi composto por 173 trabalhos defendidos entre os anos de 1996 a 2016, recuperados com o termo “educação indígena” (n=58) e “educação escolar indígena” (n=115).

Evolução temporal e nível de titulação

Os 173 trabalhos foram categorizados de acordo com o nível de titulação, e a Figura 1 apresenta sua distribuição temporal.

Figura 1 – Distribuição temporal das teses e dissertações.



Fonte: Elaborada pelos autores.

De acordo com os dados da Figura 1, nota-se um desequilíbrio entre o total de dissertações de mestrado (n=114) e o total de teses de doutorado (n=59). Isto se deve, provavelmente, ao fato de que muitos

pesquisadores que iniciaram suas pesquisas no mestrado com foco nos estudos sobre a educação indígena posteriormente mudaram seu escopo de interesse temático. Outra possível explicação é que após a

defesa do mestrado alguns autores podem ter optado pela inserção no mercado profissional e não mais o caminho acadêmico. Além disso, de acordo com os dados da pós-graduação brasileira disponibilizados pela CAPES, o total de programas de doutorado (n=64) é muito inferior ao total de programas de mestrado (n=1.207) quando se considera apenas programas com apenas esses níveis (Geocapes, 2016)ⁱ, o que pode justificar o desequilíbrio no total de concluintes.

Observa-se na Figura 1 que não foi encontrado nenhum trabalho anterior ao ano de 1996. O primeiro trabalho identificado refere-se à tese de doutorado defendida no ano de 1996 por Terezinha de Jesus Machado Maher na Universidade de Campinas (UNICAMP) e tem como título: *Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade*. O objetivo da tese foi discutir os modos pelos quais as práticas discursivas dos participantes índios de um projeto de educação indígena na Amazônia ocidental refletem processos de (re)definição do que é ser, hoje, um professor-índio, tendo em vista o momento sócio-histórico.

Percebe-se na Figura 1 que há uma lacuna temporal nas produções acadêmicas entre os anos de 1997 até 1999. Nesse período não foram identificadas quaisquer dissertação e tese defendidas sobre

educação indígena. Entretanto, nota-se que várias conquistas relativas à educação indígena foram alcançadas nesse período, como o Projeto de Declaração Interamericana sobre os Direitos dos Povos Indígenas que, em seu Artigo 9º, estabeleceu o direito aos povos indígenas de definir e aplicar seus próprios programas educacionais, bem como currículos e materiais didáticos e formação e capacitação para os docentes e administradores; por parte do MEC, que publicou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI), entre outros. Ou seja, após ter se institucionalizado tais conquistas é que, de fato, inicia-se uma demanda de interesse pela temática no ambiente acadêmico.

Também quando se cruzam os dados da Figura 1 no recorte de tempo que vai de 1990 até 2003, observa-se uma semelhança entre os achados de nossa pesquisa com o trabalho de André (2009), que fez uma síntese comparativa da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de Educação entre 1999 e 2003 com base nos resumos disponíveis no Banco de Dados da CAPES. A autora já havia notado um quase esquecimento de pesquisas relativas à temática da educação indígena no Brasil tanto no mapeamento que fez nos anos de 1990, quanto em seu mapeamento nos anos de 2000.

Nota-se também, ao observar a Figura 1, que entre os anos de 2000 e 2005 os trabalhos se mantêm sempre em níveis estáveis, embora baixos. No entanto, nesse período ocorreram importantes conquistas para os povos indígenas nas questões educacionais, como, por exemplo, 21 das 295 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 são referentes à modalidade da educação escolar indígena; e em 2002, foram organizados os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, entre outros avanços. Neste sentido, nossos achados induzem a pensar que tais conquistas podem ter suscitado na comunidade acadêmica o interesse pela temática elevando a procura pelos cursos de mestrado e doutorado. No entanto, como nos cursos de mestrado e doutorado as defesas costumam ocorrer após dois ou quatro anos, em média, do seu início acadêmico, os resultados dessas pesquisas nas produções científicas sobre o tema começam a aparecer a partir dos anos de 2006, quando há um incremento de trabalhos, como mostram os dados da Figura 1. Além disso, destaca-se que a partir do ano de 2005 começam a ser defendidos os primeiros trabalhos acadêmicos realizados por indígenas. (Luciano, 2011).

Observando novamente a Figura 1, nota-se que a partir do ano de 2009 até o

ano de 2013, houve um aumento nas defesas de mestrado. Tal aumento pode ser reflexo do lançamento, em 2009, do edital Observatório da Educação Escolar Indígena elaborado pela CAPES em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O edital convidou as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentarem projetos de estudos e pesquisas em educação indígena e entre seus principais objetivos estava o de fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área, ampliar programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação intercultural indígena e fortalecer a identidade e a expansão da carreira docente na educação básica e superior intercultural. (Clímaco, Neves & Lima, 2012).

A Figura 1 ainda mostra que somente a partir do ano de 2013 iniciam-se as produções oriundas dos programas de mestrado profissional, com dois trabalhos e nos dois anos seguintes um trabalho em cada ano totalizando quatro trabalhos no período entre 2013 e 2015.

Áreas de conhecimento e programas de pós-graduação

De acordo com a Tabela 1, os resultados da pesquisa apontaram que as dissertações de mestrado (n=114) e as teses de doutorado (n=59) foram defendidas em vários programas de pós-graduação (n=29) do país vinculados a diferentes áreas de conhecimentoⁱⁱ.

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos por área de conhecimento e programas de pós-graduação.

| Áreas de Conhecimento | Programas de Pós-Graduação | Teses | Dissertações |
|-----------------------------|---|-----------|--------------|
| Ciências Humanas (n=136) | 1. Educação | 30 | 66 |
| | 2. Educação Escolar | 2 | 0 |
| | 3. Educação Especial | 2 | 0 |
| | 4. Gestão e Avaliação da Educação Pública | 0 | 1 |
| | 5. Antropologia | 2 | 8 |
| | 6. Antropologia Social | 1 | 4 |
| | 7. Ciência Política | 2 | 0 |
| | 8. História | 1 | 3 |
| | 9. Geografia Humana | 1 | 0 |
| | 10. Psicologia | 1 | 1 |
| | 11. Ciências Sociais | 2 | 3 |
| | 12. Teologia | 1 | 4 |
| | 13. Ciências da Religião | 1 | 0 |
| Ensino | 14. Educação Matemática | 1 | 1 |
| | 15. Educação em Ciências e Matemática | 0 | 2 |
| | 16. Ensino de Ciências e Matemática | 0 | 1 |
| Linguística, Letras e Artes | 17. Letras | 1 | 5 |
| | 18. Estudos Linguísticos e Literários em Inglês | 1 | 0 |
| | 19. Letras e Linguística | 1 | 0 |
| | 20. Linguística | 8 | 3 |
| | 21. Artes Cênicas | 1 | 0 |
| | 22. Música | 0 | 1 |
| Ciências Sociais Aplicadas | 23. Administração | 0 | 2 |
| | 24. Direito | 0 | 1 |
| Ciências Ambientais | 25. Desenvolvimento Sustentável | 0 | 4 |
| Interdisciplinar | 26. Desenho, Cultura e Interatividade | 0 | 1 |
| | 27. Educação, Arte e História da Cultura | 0 | 1 |
| | 28. Estudos Comparados sobre as Américas | 0 | 1 |
| | 29. Políticas Públicas | 0 | 1 |
| Total | | 59 | 114 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

O destaque da Tabela 1 são os trabalhos na área de Ciências Humanas (n=136) representando 78,6% do total, sendo que a maioria (n=96) foi defendida em programas de pós-graduação em Educação, enquanto que os demais (n= 5) são em Educação Especial (n=2), Educação Escolar (n=2) e Gestão e

Avaliação da Educação Pública (n=1).

Esses resultados apontam que, além de mostrar o acerto na escolha das palavras-chave para acessar a base da BDTD para recuperação dos trabalhos sobre educação indígena, sinaliza a contribuição dos programas de pós-graduação da área de Educação para a temática pesquisada.

Ademais, caso fossem somados esses trabalhos dos programas de pós-graduação de Educação com aqueles da área de Ensino (n=5), que abordam as práticas educativas do ensino de ciências e matemática na educação indígena, juntos alcançariam 61,3% (n=106) do total.

Em segundo lugar, na área de Ciências Humanas, destacam-se as contribuições da área de Antropologia (n=15) representando 8,7% do total de trabalhos, corroborando o argumento de Bergamaschi (2012, p. 10) de que os estudos dos processos educacionais dos povos indígenas “constituíam-se ocupação de antropólogos” desde a década de 1980. Grupioni (2013, p. 79) parece concordar com esse argumento ao afirmar que juntamente com outros profissionais que atuam nos processos formativos de professores indígenas “os antropólogos podem fazer uma diferença importante e marcar sua contribuição no diálogo com a Educação”. Contudo, em suas reflexões o autor também observa que

... se os antropólogos tiveram papel importante no desenho inicial de práticas de formação interculturais, em oposição ao modelo integrador que o Estado propagava; e, se tiveram papel central na configuração de uma nova política pública para a educação escolar indígena, esta, ao ser implementada, acabou por alijá-los do processo (Grupioni, 2013, p. 79).

Na visão do autor, “no encontro entre a Educação e a Antropologia nos processos de formação de professores indígenas, os antropólogos têm que evidenciar sua contribuição, e isso não está dado de antemão”. (Grupioni, 2013, p. 79).

Por sua vez, Araújo (2014) estudou a produção científica das teses e dissertações sobre a infância indígena no Brasil no período entre 2001 e 2012, e concluiu que apenas 7,93% dos trabalhos foram produzidos nos programas de pós-graduação em Antropologia em contraposição aos 31,74% defendidos em programas da área de Educação. Tassinari (2001, p. 48), também já alertava que a maioria dos trabalhos antropológicos não está atenta à questão da educação escolar devido “à impressão geral e difusa de que essa instituição permanece alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena”. Ou seja, os resultados da nossa pesquisa parecem confirmar as premissas das pesquisas de Araújo (2014), Grupioni (2013) e Tassinari (2001) de que a

Antropologia cada vez mais tem se afastado das questões educacionais indígenas.

Os demais resultados da Tabela 1 mostram que na área de Ciências Humanas os trabalhos em programas de Ciências Sociais (n=5), Ciência Política (n=2), Teologia (n=5), Ciências da Religião (n=1), História (n=4), Psicologia (n=2) e Geografia Humana (n=1) representaram 11,6% (n=20) do total.

Ressaltam-se os baixos índices na área de Geografia, uma vez que no campo da educação indígena a Geografia é um tema presente desde o ano de 1994, com a tese de doutorado de Márcia Spyer Resende (de 1994) intitulada *Um mapa do que pode ser a geografia nas escolas indígenas*, que teve como objetivo auxiliar na construção de uma proposta experimental de Programa de Geografia destinado à formação de professores indígenas. Além disso, como comentam Magalhães e Landim Neto (2013, p. 84) nas visões plurais sobre a educação indígena “perpassam elementos da Geografia calcados tanto em elementos jurídicos e institucionais como no cotidiano dos povos indígenas”. Outro estudo também defende que a Geografia está diretamente relacionada com a educação indígena

... no momento em que ela se torna libertadora e autônoma, podendo tornar o sujeito dono de sua própria história e compreensão do ser e querer ser indígena e por meio do conhecimento do território que é imprescindível para a sobrevivência física e cultural. Cultura e território são indissociáveis. A categoria território é o elo que poderíamos chamar de geografia na concepção da ciência ocidental e na concepção os povos indígenas na qual depende não apenas a sobrevivência bem como o princípio para autonomia (Fontes, 2016, p. 66).

Os resultados da Tabela 1 também mostram que é escassa a produção de teses e dissertações no campo da Psicologia (n=2), coincidindo com os achados do estudo de Oliveira e Zibetti (2015), que analisaram 129 trabalhos e só identificaram três oriundos de programas da área de Psicologia, levando-as a indagar:

Seria esse resultado decorrente da falta de interesse dos programas de pós-graduação em psicologia pela temática? Ou seria em decorrência de procedimentos éticos e burocráticos, que demandam muito tempo para aprovação dos projetos que envolvem populações indígenas nos comitês de ética? (Oliveira & Zibetti, 2015, p. 109).

Uma possível resposta para estas questões pode ser encontrada em Ferraz e Domingues (2016) que realizaram um estado da arte sobre a presença dos povos indígenas na Psicologia brasileira em artigos indexados nas bases de dados SciELO e PePSIC, e verificaram que

apesar dos artigos encontrados se caracterizarem pela interdisciplinaridade também eram escassas as referências específicas da área de Psicologia, o que as levou a concluir que

... ainda temos muito a avançar, possivelmente pela aproximação recente da Psicologia com o estudo da temática e também pela própria constituição da Psicologia enquanto ciência pautada principalmente por tradições individualistas, que destoam das tradições indígenas que se baseiam principalmente no coletivismo (Ferraz & Domingues, 2016, p. 682).

Por sua vez, outras áreas como o Direito (n=1), as Artes Cênicas (n=1) e a Música (n=1) também apresentaram os mais baixos índices de trabalhos. A história da educação escolar indígena no país foi marcada por inúmeras Leis e Decretos, no entanto, mesmo com todos os avanços ou retrocessos sobre os direitos indígenas, principalmente após a década de 1970, os achados da pesquisa parecem sugerir que ainda não foram suficientes para despertar na comunidade científica da área do Direito um interesse em desenvolver pesquisas com esta temática, haja vista que a Tabela 1 aponta a existência de apenas um trabalho. O mesmo total foi obtido para trabalhos em programas de pós-graduação na área das Artes Cênicas (n=1) e da Música (n=1), a despeito das raízes históricas da música e do teatro na

educação indígena, conforme argumentam Bittar e Ferreira Junior (2007), ao mostrarem a importância do teatro anchietano na catequese e pedagogia jesuítica desde a chegada dos jesuítas no país no século XVI.

Os resultados obtidos também mostraram a existência de trabalhos sobre educação indígena oriundos de programas de pós-graduação da área Teologia (n=5), Desenvolvimento Sustentável (n=4) e Administração (n=2).

Os dados da Tabela 1 ainda apontam que os trabalhos de pós-graduação da área de Linguística e Letras (n=19) representaram 10,9% do total. No campo da Linguística e Letras, o estudo das relações entre essas áreas vem desde o final dos anos 1960, com a implantação pela FUNAI do ensino bilíngue nas comunidades indígenas. No âmbito acadêmico, vale ressaltar que inúmeros autores desses campos de conhecimento deram importantes contribuições consolidadas em vigorosa produção de livros e artigos sobre leitura e escrita em sociedades indígenas. De certo modo, também deve ter sido um atrativo para os pesquisadores dessa área os materiais didáticos para a formação de professores indígenas, incluindo livros, dicionários, entre outros, que foram publicados para atender às exigências tanto da LDB como

do PNE, suscitando diversos estudos de análises linguísticas desenvolvidos nos programas de pós-graduação da área.

Ao compulsar a literatura sobre a temática da educação indígena verificou-se que alguns estudos alertavam sobre o tímido envolvimento da área de Educação com a questão indígena. Contudo, diante dos resultados obtidos nessa pesquisa nota-se que esse cenário apresentou mudanças. Por exemplo, na segunda metade dos anos 1990, Kahn e Franchetto (1994, p. 7) enfatizavam que ainda era “muito tímida a inserção de pedagogos na área” diante da mobilização da sociedade para a “recuperação da identidade étnica dos povos indígenas” que acontecia principalmente nas universidades:

... centros e cursos de linguística incrementam os levantamentos e estudos das línguas indígenas; antropólogos subsidiam projetos de educação escolar indígena (geralmente encaminhados por agências não governamentais); matemáticos, geógrafos e historiadores dedicam-se cada vez mais aos estudos do que se passou a designar por Etnoconhecimentos (Kahn, Franchetto, 1994, p. 7).

Passados dezessete anos, Calderón e Ferreira (2011) assinalam a ausência de interesse da área de Administração da Educação para o estudo de políticas, programas e projetos na área de educação indígena. Na visão dos autores, uma

possível explicação para a ausência de acolhida

... possa ser encontrada na relação histórica existente entre a área da educação/pedagogia com a questão indígena, a mesma que no contexto das lutas pelos direitos das comunidades indígenas tem sido muito frágil, perdendo espaço para a antropologia e as ciências sociais (Calderón & Ferreira, 2011, p. 336).

São questões instigantes. No entanto, considerando os resultados obtidos na pesquisa realizada outro cenário foi desvelado, pois a área de Educação é a que tem atraído o maior número de interessados nas questões relativas ao contexto da educação indígena no Brasil.

Instituições, regiões do país e dependência administrativa

A pesquisa também analisou a distribuição dos trabalhos (n=173) nos programas de pós-graduação vinculando-os às instituições, regiões do país e dependência administrativa.

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos trabalhos de acordo com o total de IES identificadas (n=39) ressaltando que nesse total a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) só foi contabilizada uma única vez, pois é uma instituição multicampi e seus programas de pós-graduação pertencem a unidades distintas.

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos por instituições de ensino superior.

| Siglas | Instituições | Trabalhos |
|-------------------|---|------------|
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 23 |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | 20 |
| USP | Universidade de São Paulo | 16 |
| Unicamp | Universidade Estadual de Campinas | 11 |
| UnB | Universidade de Brasília | 10 |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos | 6 |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina | 6 |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco | 6 |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais | 5 |
| EST | Escola Superior de Teologia da São Leopoldo | 5 |
| FURB | Universidade Regional de Blumenau | 5 |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia | 5 |
| UFMS | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | 4 |
| UFS | Universidade Federal do Sergipe | 4 |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora | 3 |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná | 3 |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 3 |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados | 3 |
| UFPA | Universidade Federal do Pará | 3 |
| FGV-EAESP | Fundação Getúlio Vargas - São Paulo | 2 |
| UMESP | Universidade Metodista de São Paulo | 2 |
| UNESP - Rio Claro | Universidade Estadual Paulista - Rio Claro | 2 |
| UNESP-Araraquara | Universidade Estadual Paulista- Araraquara | 2 |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio do Sinos | 2 |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria | 2 |
| UFAL | Universidade Federal do Alagoas | 2 |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão | 2 |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba | 2 |
| PUC-GO | Pontifícia Universidade Católica de Goiás | 2 |
| UFG | Universidade Federal de Goiás | 2 |
| UNISANTOS | Universidade Católica de Santos | 1 |
| PUC/Camp. | Pontifícia Universidade Católica de Campinas | 1 |
| UNINOVE | Universidade Nove de Julho | 1 |
| UNOESTE | Universidade do Oeste Paulista | 1 |
| UPM | Universidade Presbiteriana Mackenzie | 1 |
| PUC-RS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 1 |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina | 1 |
| UFRPE | Universidade Federal Rural de Pernambuco | 1 |
| UEFS | Universidade Federal de Feira de Santana | 1 |
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco | 1 |
| TOTAL | | 173 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

As IES com o maior número de trabalhos foram UFRGS (n=23), PUC-SP (n=20), USP (n=16), Unicamp (n=11) e UnB (n=10). O elevado número de teses e dissertações sobre educação indígena na UFRGS se deve ao fato de existir no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) uma área temática de pesquisa que investiga os processos de educação indígena, a relação entre as práticas educativas tradicionais, as cosmologias indígenas e as escolas nas aldeias, as afinidades entre saberes e conhecimentos indígenas e não indígenas, as marcas ameríndias no fazer educativo da nossa sociedade, bem como a ética do cuidado nas práticas que mobilizam a memória e a tradição na formação de professores e no ensino de história (UFRGS, 2017). Nessa área temática foram defendidos oito dentre os 23 trabalhos identificados na pesquisa. O mesmo ocorre na PUC-SP, cuja linha de pesquisa “Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade” de seu PPGE desenvolve estudos sobre “escolas das comunidades dos distintos grupos étnico-culturais, dentre os quais os das comunidades indígenas e quilombolas.” (PUC-SP, 2017).

Por sua vez, como refere Silva (2016, p. 52) na USP e na Unicamp estão

localizados os “maiores centros de estudos antropológicos e boa parte das pesquisas envolvendo povos indígenas, consequentemente sobre escolarização”. Ademais, como observaram Souza e Bruno (2015) tais universidades também têm contribuído com assessorias especializadas, elaborando propostas educativas para atendimento das necessidades e interesses dos indígenas, e promovido ações de formação de professores indígenas para o desenvolvimento pedagógico em suas aldeias. Na visão desses autores, essas instituições ainda “buscam respaldo para novas políticas públicas a fim de que, sucessivamente, os indígenas tenham em suas aldeias, escolas de qualidade que atendam as especificações existentes”. (Souza & Bruno, 2015, p. 5).

Também é válido assinalar que a USP e a Unicamp são as instituições que sediam grupos de pesquisa com produção científica de referência na área dos estudos indígenas, como o Grupo de Educação Indígena (MARI/USP) e o Núcleo de Educação e Cultura e Educação Indígena da Associação Brasileira de Leitura, sediado na Unicamp.

Na UnB o total de trabalhos (n=10) está distribuído em seis programas de pós-

graduação, mas nenhum deles é na área de Educação: Ciências Ambientais (n=4); Antropologia (n=2) e Linguística, Ciências Sociais, Música e Estudos Comparados sobre as Américas, cada um com apenas um trabalho, o que demonstra a interdisciplinaridade no estudo da educação indígena.

Juntas essas cinco instituições – UFRGS, PUC-SP, USP, Unicamp e UnB - respondem por 46,2% de toda produção (n=80) de teses ou dissertações sobre educação indígena. As demais instituições (n=34) responderam por 53,8% (n=93) do total de trabalhos. Portanto, se por um lado há concentração de trabalhos em poucas instituições, por outro, os resultados apontaram uma dispersão da produção de teses e dissertações em inúmeras IES.

Com relação às regiões do país, a região Sudeste (n=74) e Sul (n=48) apresentam uma maior concentração de teses e dissertações reunindo 70,5% do total, e em seguida as regiões Nordeste (n=26) e Centro-Oeste (n=22), respectivamente com 15% e 12,7%, sendo que a região Norte (n=3) reuniu 1,7% do total.

Esses resultados revelam algumas características interessantes da produção científica sobre a educação indígena. Em primeiro lugar, reproduzem as assimetrias regionais e estaduais presentes no sistema

nacional de pós-graduação do país, conforme argumentam Guimarães et al. (2015). Ao reunirem o maior número de trabalhos à pós-graduação, as regiões Sudeste e Sul do país representam o forte domínio histórico dessas regiões sobre as demais, não só como centros econômicos, mas, também, de produção de conhecimento, carreando a maior parte dos recursos da CAPES que atendem aos requisitos necessários para execução dos diversos programas implementados por essa agência nesta região do país (Souza & Pereira, 2002).

Em segundo lugar, a região Norte reúne o maior contingente populacional de povos indígenas, e ainda concentra mais da metade das escolas indígenas do país e grande parte das etnias indígenas existentes no território nacional; no entanto, é a que apresentou o menor número de estudos.

Embora estivessem se referindo à análise da produção científica em Administração da Educação, o argumento de Calderón e Ferreira (2011) pode ser aplicado ao exíguo número de teses e dissertações sobre educação indígena oriundas de instituições da região Norte encontrado em nossa pesquisa. Dizem os autores:

O fato da maior produção científica no Brasil estar concentrada na região sudeste do país não é justificativa

para eximir os pesquisadores da área da Administração da Educação da produção de estudos focados na questão indígena, como se essas comunidades somente existissem num lugar distante, lá longe, na Amazônia. Comunidades desse tipo também existem na região sudeste, mesmo assim, a literatura acadêmica revela certa distância da elite intelectual na área da educação em relação às políticas públicas educacionais na área indígena, fato evidenciado também na inexistência de um grupo de trabalho específico na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (Calderón & Ferreira, 2011, p. 336).

Acresce a isso que os cursos de pós-graduação da região Norte no Brasil ainda não estão totalmente consolidados. Porém, outro aspecto é relevante nessas discussões. Desde o ano 2007 a CAPES realiza chamadas públicas para o recebimento de projetos de implantação de redes de cooperação acadêmica, visando à formação de pessoal nas modalidades de Mestrados e Doutorados Interinstitucionais (MINTER e DINTER) que são compostas de turmas de mestrado e de doutorado conduzidas por uma instituição promotora nacional nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa. A instituição promotora é responsável por garantir o nível de qualidade das atividades

de ensino e pesquisa desenvolvidas por seu programa de pós-graduação na instituição receptora (CAPES, 2017).

Se por um lado estes programas Interinstitucionais qualificam o corpo docente das instituições receptoras, de outro lado, quando se considera a produção dos trabalhos acadêmicos o abismo só aumenta. Ou seja, muitas vezes as dissertações e as teses defendidas nas regiões Norte e Nordeste do país, justamente as regiões que mais recebem propostas de DINTER, abordam as problemáticas locais, porém suas produções são contabilizadas para a Instituição promotora, geralmente uma IES do Sudeste ou Sul do Brasil, o que, neste sentido, só aumenta a assimetria na produção científica entre as regiões. Neste sentido, e considerando os resultados da presente pesquisa, concorda-se com Féres-Carneiro *et al.* (2010) de que as políticas públicas de pesquisa e pós-graduação, em parte executadas pela CAPES para favorecer a descentralização e o crescimento da Pós-Graduação nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste, apesar dos evidentes êxitos, ainda está muito distante de assegurar uma distribuição da produção científica menos concentrada na região Sudeste.

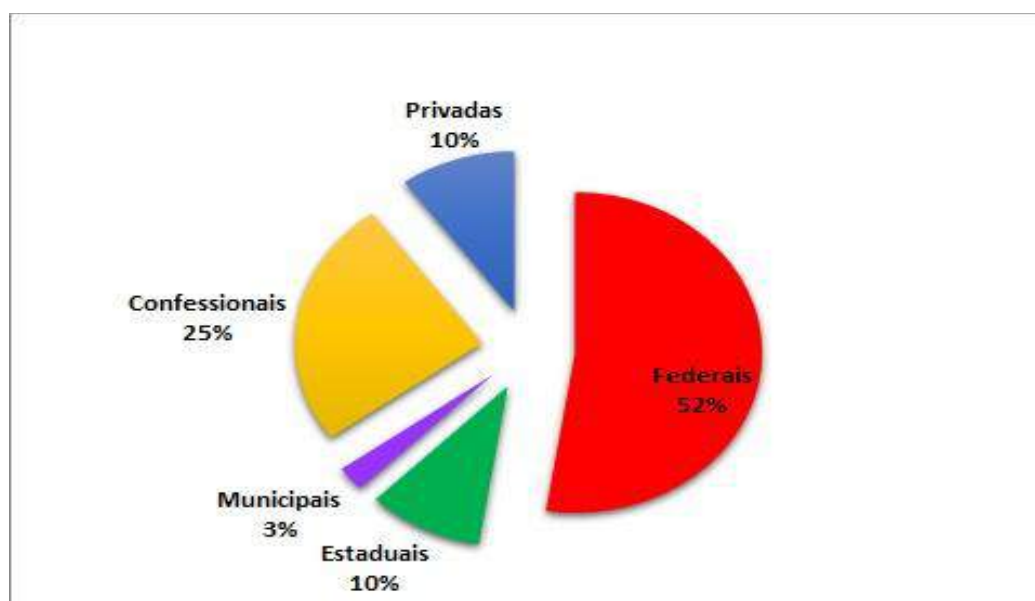
Ramalho e Madeira (2005) também estudaram a expansão da pós-graduação na

área de Educação nas regiões Norte e Nordeste do Brasil e identificaram que entre os anos de 1990 até os anos de 2000 houve uma ampliação de programas de pós-graduação nessas regiões e que todos os estados possuem ou mestrado e/ou doutorado em Educação. Porém, passados pouco mais de 13 anos após a publicação desse estudo, os resultados da pesquisa que realizamos revelam que tal ampliação ainda não foi suficiente para elevar o número de teses e dissertações a patamares próximos da produção científica dos estados do Sudeste e Sul.

Os resultados da pesquisa também revelam que a região Centro-Oeste é a terceira região que reúne o maior número de trabalhos (n=22), apesar de ocupar o segundo lugar em termos da população indígena. Em contrapartida, as regiões Sul e Sudeste, que juntas reuniram a maioria dos estudos (n=122) são aquelas com baixa densidade populacional indígena.

A vinculação das IES de acordo com a dependência administrativa é mostrada na Figura 2.

Figura 2 – Distribuição das IES por dependência administrativa.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados da Figura 2 apontaram que 66,6% (n=26) das instituições são de natureza pública, isto é, universidades federais (n=21), estaduais (n=4), e apenas

uma IES municipal. Ou seja, a produção científica em educação indígena no Brasil se concentra em sua maioria nas instituições públicas. Por sua vez, 33,3%

(n=13) são IES privadas, sendo que desse total a maioria (n=10) são instituições de ensino superior de cunho confessional, isto é, mantidas por instituições religiosas. Esses achados refletem o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no setor privado no país.

Além disso, quando são cruzados os dados das IES confessionais com o total de trabalhos por instituição, os resultados revelam que essas dez IESs confessionais foram responsáveis por 20,8% do total de trabalhos (n=173), sendo que a maioria está localizada na região Sudeste (n=5) –

PUC-SP; PUC-Campinas; UMESP; UPM; UNISANTA – na região Sul (n=3) – EST, UNISINOS e PUC-RS – e na região Centro-Oeste (n=1) apenas a UCDB.

Autoria e orientação

Os 173 trabalhos foram analisados buscando identificar as autorias e as orientações dos trabalhos. Os resultados apontaram a existência de 169 autores, uma vez que quatro deles realizaram trabalhos no nível mestrado e doutorado, conforme descrição no Quadro 1.

Quadro 1 – Autores que realizaram mestrado e doutorado sobre educação indígena.

| Autor/Área | Título dos trabalhos/Nível |
|--|--|
| Hellen Cristina Picanço Simas (2009; 2013) – Linguística | <i>Letramento indígena: entre o discurso do RCNEI e as práticas de letramento da Escola Potiguara de Monte Mór.</i> (mestrado) <i>Educação escolar yanomami e potiguara.</i> (doutorado) |
| José Ivamilson Silva Barbalho (2007; 2012) – Educação | <i>Saberes da prática: tempo, espaço e sujeitos da formação escolar entre professores x as indígenas do estado de PE.</i> (mestrado) <i>Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankaká.</i> (doutorado) |
| Neodir Paulo Travessini (2002; 2011) – Educação | <i>A questão da educação no contexto da modernidade e da civilização indígena.</i> (mestrado) <i>Ação comunicativa & educação indígena intercultural e emancipatória: encontro entre dois mundos possíveis?</i> (doutorado) |
| Rita Gomes do Nascimento (2006; 2009) – Educação | <i>Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé.</i> (mestrado) <i>Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tapeba</i> (doutorado) |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar os títulos e resumos dos trabalhos desses autores nota-se que as temáticas abordadas são semelhantes em ambos os trabalhos, ou seja, no mestrado os autores iniciaram esses estudos e aprofundaram a pesquisa em suas teses de

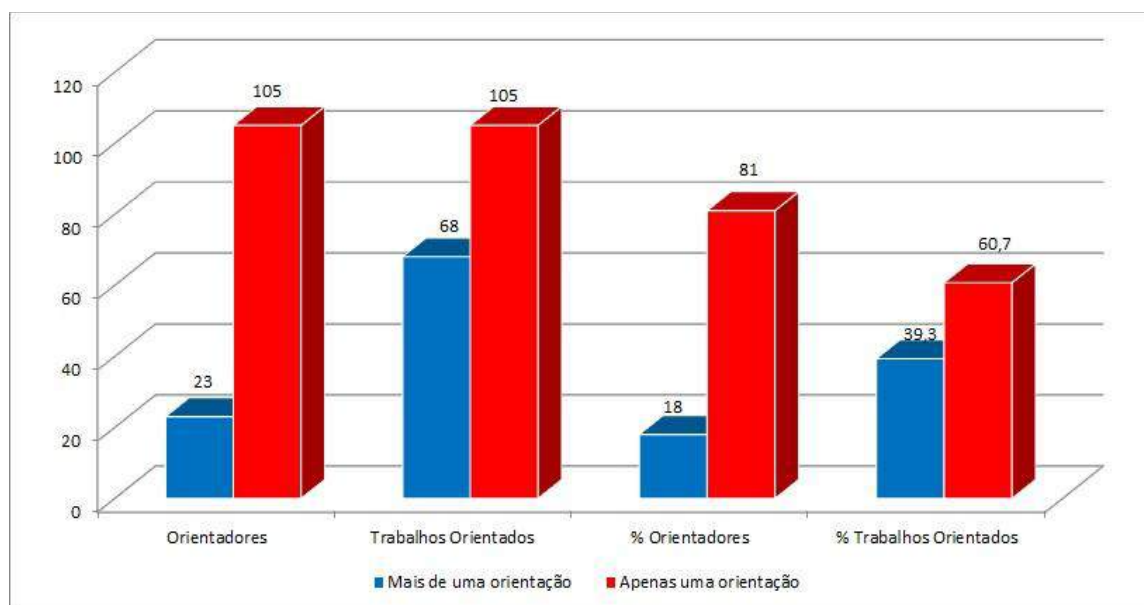
doutoramento. Os dados do Quadro 1 também apontam que três autores realizaram sua formação em programas de pós-graduação de Educação e apenas um autor realizou o mestrado e doutorado em Linguística, reforçando assim a relação

histórica de que a maioria dos trabalhos desta temática está diretamente ligada à área de Educação.

Em relação às orientações, os resultados apontaram a existência de 128

orientadores dos 173 trabalhos, pois houve casos de orientadores que orientaram mais de um trabalho (Figura 3).

Figura 3 – Distribuição dos orientadores e orientações.



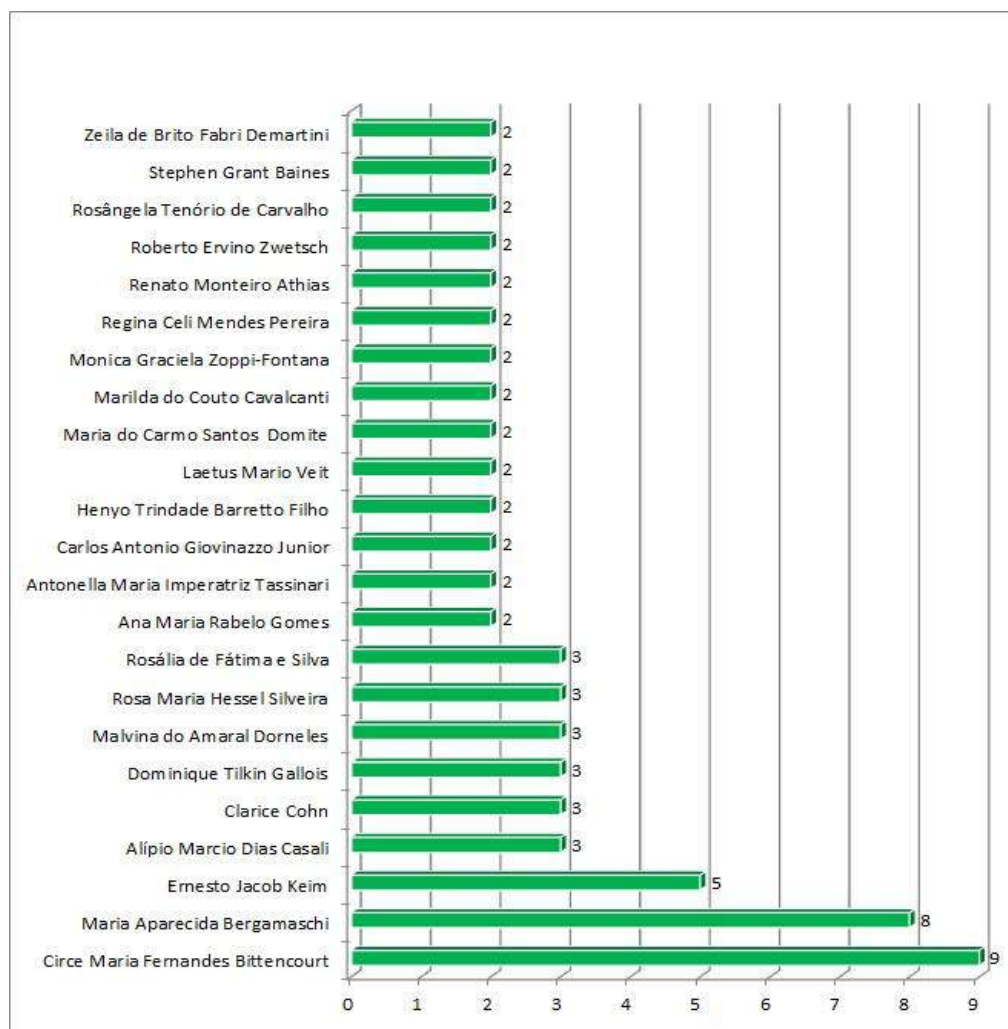
Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados da Figura 3 mostram que um grupo de orientadores (n=23) realizou mais de uma orientação (entre duas até nove), o que corresponde a 39,3% do total de trabalhos orientados (n=68). Os demais orientadores (n=105) realizaram apenas uma orientação cada, o que corresponde a 60,7% do total de trabalhos. Para Momm (2009, p.86), “o total de orientações realizadas pode demonstrar o equilíbrio ou desequilíbrio entre os

docentes dos programas de mestrado e doutorado, e, ainda, o grau de inserção ou de dispersão da produção do conhecimento científico no campo de estudo”.

A Figura 4 apresenta a distribuição nominal dos orientadores com mais orientações (n=23).

Figura 4 – Orientadores com mais orientações.



Fonte: Elaborada pelos autores.

A distribuição dos orientadores pode ser interpretada à luz de dois conceitos-princípios bibliométricos fundamentais da Lei de Lotka (1926): o núcleo, simbolizado pelos autores mais produtivos em uma área de conhecimento, e a dispersão, isto é, a grande diversidade de autores com pouca representação nessa mesma área. De acordo com os achados da pesquisa (Figura 4), enquanto que um grande grupo de

orientadores é responsável pelo menor número de orientações ($n=1$), um pequeno grupo responde por mais orientações ($1 < n < 10$). Tais resultados, ao sinalizarem um grande distanciamento entre quem orienta apenas um trabalho daqueles que orientam mais de dois trabalhos, confirmam a Lei de Lotka que considera que alguns pesquisadores, supostamente de maior prestígio em uma determinada área

do conhecimento, produzem muito e muitos pesquisadores, supostamente de menor prestígio, produzem pouco.

Para complementar os achados com relação aos orientadores mais profícuos (n=23), foram levantados seus perfis

acadêmicos por meio de consulta na plataforma de Currículos Lattes do CNPq (Quadro 2) visando buscar indícios de sua inserção no campo dos estudos sobre educação indígena.

Quadro 2 – Perfil acadêmico dos orientadores com mais orientações.

| Orientadores / IES/ Total de orientações | Perfil Acadêmico |
|--|---|
| Circe Maria Fernandes Bittencourt – USP/PUC-SP (9) | Desenvolve pesquisa sobre ensino de História e História da Educação, em especial sobre história da educação indígena. |
| Maria Aparecida Bergamaschi – UFRGS (8) | Atua nas áreas Educação Indígena e Ensino de História, com pesquisas sobre educação guarani, educação escolar indígena e a temática indígena na escola. Participa da Rede Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS. |
| Ernesto Jacob Keim – FURB(5) | Atua na área de Educação Escolar junto a povos indígenas, ancorado na abordagem da Educação e Pedagogia Anticolonial. |
| Alípio Marcio Dias Casali – PUC-SP (3) | Atua na ênfase Currículo, Conhecimento, Cultura e Ética com foco no currículo em escolas indígenas e formação de professores indígenas. |
| Clarice Cohn – UFSCar (3) | Atua na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena e coordena o Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar. |
| Dominique Tilkin Gallois – USP (3) | Atua na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia e História Indígena e temas das tradições orais e cosmologias ameríndias, políticas indígenas, patrimônio cultural e conhecimento tradicional. Presta assessoria a comunidades indígenas no Amapá e Pará, e colabora com órgãos públicos e organizações não governamentais em programas de formação indígena. |
| Malvina do Amaral Dorneles – UFRGS (3) | Atua na área de Gestão de Educação em temáticas da diversidade e formação humana. |
| Rosa Maria Hessel Silveira – UFRGS (3) | Atua nos temas: Estudos Culturais, identidade, diferença, literatura infanto-juvenil, representações docentes, discursos, leitura e produção textual. |
| Rosália de Fátima e Silva – UFRN () | Áreas de interesse: Metodologia da pesquisa e do ensino superior; Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira. |
| Ana Maria Rabelo Gomes – UFMG (2) | Atua na área de Antropologia e Educação nas temáticas: educação indígena, cultura escolar, cultura e escolarização, aprendizagem e cultura. Lidera o grupo de pesquisa em Educação Indígena. |
| Antonella Maria Imperatriz Tassinari – UFSC (2) | Atua na área de Antropologia, com ênfase em Etnologia Indígena, em temáticas sobre: povos indígenas, infância e educação indígenas, identidade étnica, diversidade cultural e educação escolar. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão vinculados ao NEPI (Núcleo de Estudos de Povos Indígenas) |
| Carlos Antonio Giovinazzo Junior – PUC-SP (2) | Atua na área de Educação e Sociologia nas temáticas das políticas educacionais e culturais articuladas aos processos de escolarização, privilegiando estudos sobre escolas de comunidades indígenas. |
| Henyo Trindade Barretto Filho – UnB (2) | Atua nas áreas de Antropologia e Ciências Ambientais, com foco nas temáticas dos povos indígenas, políticas indigenista e ambiental, meio ambiente e unidades de conservação, gestão territorial e ambiental. |

| | |
|---|---|
| Laetus Mario Veit – UFRGS (2) | Última atualização do currículo Lattes em 2007. Graduado em Filosofia e Teologia, doutor em História pela Université Catholique de Louvain (1973) e pela Universidade Gregoriana de Roma (1960). |
| Maria do Carmo Santos Domite – USP (2) | Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, nos temas da Etnomatemática e formação de professores e educação indígena. |
| Marilda do Couto Cavalcanti – Unicamp (2) | Atua na área de Linguística Aplicada, em pesquisas etnográficas com ênfase nos temas da leitura, letramentos, identidades, diversidade/diferença, formação de professores. |
| Monica Graciela Zoppi-Fontana – Unicamp (2) | Atua na área de Linguística, nas temáticas da enunciação e dos processos de subjetivação, em particular relacionadas às questões de gênero, de políticas linguísticas e da argumentação. |
| Regina Celi Mendes Pereira – UFPB (2) | Atua na área de Linguística Aplicada: gêneros, letramento, escrita, formação docente e processos de ensino-aprendizagem de produção textual. |
| Renato Monteiro Athias – UFPE (2) | Atua na área de Antropologia e Etnologia Indígena, nas temáticas: saúde indígena, antropologia visual. |
| Roberto Ervino Zwetsch – EST (2) | Atua na área de Teologia Latino-Americana, com ênfase em missiologia, religião e antropologia, nos temas dos povos indígenas, comunidades indígenas, missão entre povos indígenas e pastoral indigenista. |
| Rosângela Tenório de Carvalho | Atua na área de Educação em temas sobre modos de subjetivação por meio de praticas curriculares e rituais nas relações de gênero, raça e etnia. |
| Stephen Grant Baines – UnB (2) | Atua na área de Antropologia e Etnologia Indígena. Realizou pesquisas sobre impactos de grandes projetos de desenvolvimento em povos indígenas, etnicidade e nacionalidade entre povos indígenas em fronteiras internacionais, política indigenista, indigenismo. |
| Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP (2) | Atua na área de Sociologia nos seguintes temas: histórias de vida, imigração japonesa, portuguesa e africana, educação escolar e não-escolar, infância, estado de São Paulo. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se vê no Quadro 2, o perfil acadêmico dos orientadores mais profícuos (n=23) é difuso, pois alguns realizam investigações com a temática educação indígena ao longo de seu percurso acadêmico e atuação em órgãos e instituições voltadas à causa indígena, enquanto que o perfil de outros orientadores sugere que o escopo de suas pesquisas não está alinhado com as temáticas indígenas, fornecendo indícios de que as orientações realizadas com essa temática podem ter ocorrido muito mais

em virtude das escolhas pessoais dos mestrandos e doutorandos e não pela aderência dos orientadores ao tema.

Ao analisar a vinculação desses orientadores aos programas de pós-graduação verifica-se que a maioria (n=13) é da área de Educação, seguidos pelos da Antropologia (n=5), Linguística (n=3), Teologia (n=1) e Desenvolvimento Sustentável (n=1), o que parece confirmar o argumento de Silva (2016, p. 22) de que

... embora a maioria dessas teses e dissertações tenha sido realizada em programas de pós-graduação da área

de Educação cujo objeto devesse versar fundamentalmente sobre o ensino didático-pedagógico, no entanto, a rigor, estão focadas nas dimensões culturalistas e/ou linguísticas. Assim a tríade Educação, Antropologia e Linguística são as áreas que têm dominado os estudos sobre educação escolar indígena.

Os achados também dialogam com as visões de Capacla (1995), Grupioni (2008) e Cavalcanti-Schiel (1999), confirmando o argumento deste autor de que

A franca maioria dos trabalhos investigativos já realizados no Brasil sobre escolarização de índios foi constituída de incursões acadêmicas (ou reorientações para o campo acadêmico) de carreiras pessoais de agentes diretamente envolvidos com a *causa* da educação escolar para índios (Cavalcanti-Schiel, 1999, p. 5. Grifo do autor).

Também foi investigado se os orientadores (n=128) possuem bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, pois de acordo com Cavalcanti e Pereira (2008) essa é uma modalidade atribuída a pesquisadores de reconhecida

competência, com produção científica regular de valor reconhecido pelos pares, atuação na formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação e desempenho de atividades de natureza científica e acadêmica.

A prospecção no currículo Lattes dos orientadores mais profícuos (n=23) revelou que 43,4% (n=12) são bolsistas de produtividade em pesquisa nos níveis 2 (n=6) e 1 (n=6), enquanto que entre os demais orientadores, apenas 15,2% (n=13) possuem esse tipo de bolsa nos níveis 2 (n=7) e 1 (n=6).

As etnias abordadas nas teses e dissertações

Estima-se que existam no Brasil 305 etnias indígenas vivendo dentro e/ou fora de suas terras (IBGE, 2016). Esses dados suscitaram o interesse em verificar quais etnias foram estudadas nos 173 trabalhos analisados, conforme mostram os dados da Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição das etnias estudadas nas dissertações e teses.

| Etnias | Etnias | T&D* | Total |
|---|---------------|-----------------|--------------|
| Guarani | 1 | 18 | 18 |
| Terena; Kaingang; Guarani Mbyá | 3 | 12 | 36 |
| Tikuna | 1 | 8 | 8 |
| Karipuna; Kaiowá; Baniwa | 3 | 5 | 15 |
| Xacriabá; Tupi-Guarani; Surui; Paresi; Makurap; Gavião; Arara | 7 | 4 | 28 |
| Baré; Xokleng; Xavante; Uru Eu Wau Wau; Tupinikim; Tapirapé; Krenak; Kaxinawá;Canoe | 9 | 3 | 27 |

| | | | |
|---|------------|---|--------------|
| Yanomami; Xikrin Mebengokré; Wapichana; Tukano; Tariana; Tapuia; Tapeba; Potiguara; Pataxó; Pankararu; Pankará; Oro Win; Oro Waram Xijein; Oro Waram; Oro Não; Oro Eu; Oro At; Makuxi; Kinikinau; Kayabi; Karitiana; Karajá; Kalapalo; Kadiwéu; Guarani; Nandeva; Guajajara; Gavião-Ikolem; Djeoromitxí (Jaboti); Cinta Larga; Chiquitano; Campé; Cabixi; Bakairi; Atikum; Asurini; Aruá; Apinajé; Amondawa | 38 | 2 | 76 |
| Zoró, Yawanawá, Yawalapiti, Xukuru, Xucuru-Karirí, Xipaia, Xikrin, Xerente, Waurá, Waradzu, Wajãpi, Waimiri-Atroari, Waiãpi, Wai Wai, Umutina, Tuyuka, Tuparí, Tenharin, Tembé, Tauarepang, Suyá, Suruí Paiter, Sawaitê, Sabanê, Rikbaktsa, Puruborá, Pitaguary, Piratapuaia, Pataxó Hãhãhã, Parakanã, Panará, Oro Wari, Oro Waje, Oro Mon, Oro Bom, Ofaié, Nasa, Nambiquara, Nafukuá, Nadëb, Migueleno, Mayrob, Manchineri, Mamaidé, Latundê, Kyikatêjê, Kuikuro, Kuazar, Krikatí, Krahô, Kotiria (Wanano), Kiriri, Kaxararí, Katukina, Katitauru, Kararaô Kaparuá, Kanamari, Kampé, Kamba, Kamaiurá, Juruna, Jiripancó, Jenipapo-Kanindé, Jaminawa, Irantxe, Ikrin, Ikpeng, Guató, Guarani Kaiowá, Gavião Parkatêjê, Gavião Akrãtikatêjê, Galibi-Marworno, Dessano, Curuaia, Cassupá, Cao Oro At, Bororo, Borari, Aweti, Avá-Guarani, Ashaninka, Arikapú, Araraweté, Arara-Karo, Arara Shawãdawa, Arapium, Apyãwa, Apurinã, Apiaká, Amanayé, Aikinã | 92 | 1 | 92 |
| Total | 154 | | 300** |

(*) T&D – Teses e dissertações; (**) Cada trabalho pode ter abordado mais de uma etnia.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados da Tabela 3 mostram que foram estudadas 154 etnias, o que representa 50,5% do total estimado de etnias existentes no país, revelando que metade desse total ainda não se constituiu em objeto de estudo em trabalhos que abordam a educação indígena.

De acordo com a distribuição geográfica das etnias (Quadro 3) verifica-se que as etnias Guarani e Guarani Mbyá estão presentes na maior parte das regiões do país distribuídas em nove estados.

Quadro 3 – Distribuição geográfica das etnias.

| Etnias | Regiões | Estados |
|------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Guarani e Guarani Mbyá | Norte, Centro-Oeste, Sudeste, Sul. | PA, TO, MS, ES, SP, RJ, SC, PR, RS |
| Terena | Centro-Oeste e Sudeste | MS, MT, SP |
| Kaingang | Sul e Sudeste | PR, RS, SC, SP |
| Tikuna | Norte | AM |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre as etnias mais estudadas, com 6% (n=18) do total de trabalhos (n=300) encontraram-se os Guarani, seguidos pelos

trabalhos (n=12) que focalizaram as etnias Terena, Kaingang, Guarani Mbyá (n=12) e os Tikunas (n=8). Os Guarani e os

Guarani Mbyá reúnem uma população atual de 68.457 indivíduos (Brasil, 2010) e sua família linguística é o Tupi-Guarani, sendo que apenas a região Nordeste do país não possui povos dessa etnia em seu território. Por estarem em praticamente todas as regiões brasileiras, justifica-se o maior interesse das pesquisas em educação escolar indígena estudar tal etnia. Além disso, aparecem em maior incidência nos estudos, pois são os povos que mais desenvolveram os processos de escolarização em seu meio (Bergamaschi, 2012).

Contudo, apesar da etnia Tikuna ter sido bastante estudada, nem todos os pesquisadores de pós-graduação interessados nos estudos escolares indígenas desta etnia estão realizando suas pesquisas no Amazonas, localizado na região de origem destes povos. Isso pode indicar que os programas de pós-graduação da região Norte ainda não possuem áreas ou linhas de pesquisa para atender a esta demanda das pesquisas ou mesmo que não possuem docentes com a experiência e interesse por estas etnias em seu quadro geral de pesquisadores.

Considerações finais

As teses e dissertações sobre educação indígenas disponíveis na

BDTD/IBICT se referem ao período entre 1996 e 2016. Nesse recorte temporal de 21 anos foram produzidos 173 trabalhos, ou seja, uma média de 8,65 trabalhos por ano. Dos 173 trabalhos analisados, nota-se que há uma prevalência para as dissertações oriundas de mestrado acadêmico, seguido de teses de doutorado e, quase incipiente, de mestrado profissional.

Dos 128 diferentes orientadores que orientaram os trabalhos, a maior concentração recaiu em apenas três pesquisadores: Circe Maria Fernandes Bittencourt, Maria Aparecida Bergamaschi e Ernesto Jacob Keim, que orientam pesquisas com a temática indígena na área de Educação. Por outro lado, encontra-se um grupo significativo de orientadores com baixa frequência de orientações, alguns deles recém entrados ao campo e outros que nunca orientaram pesquisas e/ou trabalhos sobre essa temática.

Em relação ao total de teses e dissertações sobre educação indígena, os resultados mostraram que a área de Educação é majoritária, com 58,4% (n=101) trabalhos defendidos em programas de pós-graduação dessa área. Os demais 41,6% (n=72) foram realizados em programas de pós-graduação de 16 diferentes áreas de conhecimento, com média de 4,5 trabalhos por área do conhecimento, sendo que duas áreas se

destacaram: a Antropologia, com 15 trabalhos, e a Linguística, com 11 trabalhos. Esses resultados demonstram que a temática da educação indígena é interdisciplinar, todavia pode-se inferir que são as três áreas majoritárias – Educação, Antropologia e Linguística – que predominam nesse campo de estudos.

Ainda que a Antropologia e a Linguística tenham se destacado entre as áreas de conhecimento que produziram trabalhos de pós-graduação sobre a educação indígena, todavia o foco das pesquisas realizadas nessas áreas recaiu mais sobre os aspectos culturais e linguísticos das populações indígenas do que sobre a educação indígena propriamente dita. No caso da Antropologia, concorda-se, portanto, com o argumento vindo de uma antropóloga (Tassinari, 2008), de que as contribuições da etnologia indígena versaram sobre tipologias das sociedades, culturas e processos históricos das populações indígenas, desconsiderando os fenômenos próprios da educação da transmissão de saberes, dos processos nativos de ensino e aprendizagem.

Com relação às regiões do país nas quais estão localizados os programas de pós-graduação em que foram defendidos os 173 trabalhos analisados, os resultados mostraram uma proporção desigual entre

as cinco regiões brasileiras, tendo a região Sudeste como a que concentrou o maior número de trabalhos. Apesar da região Norte do Brasil possuir o maior número de etnias indígenas, a mesma é praticamente incipiente (1,7%) com relação ao volume global de teses e dissertações defendidas sobre a educação indígena.

Das 39 IES identificadas na pesquisa, as universidades públicas são as que mais produziram teses e dissertações sobre educação indígena e por mais pulverizada que seja a distribuição de trabalhos entre as IES brasileiras, é desproporcional o volume de defesas entre as Instituições públicas e as Instituições privadas. Destacam-se com maior número de trabalhos respectivamente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade de São Paulo, que juntas produziram 59 teses ou dissertações, representando 34,1% do total.

Os resultados também mostraram que as 154 etnias estudadas nas teses e dissertações cobrem 50,5 % do total de 305 existentes no país, denotando uma lacuna expressiva em relação às demais. Entre as etnias mais estudadas, destacam-se a Guarani, presente em 18 trabalhos, seguida pelas etnias Terena, Kaingang, Guarani Mbyá, cada uma com 12 trabalhos e os Tikuna com 8 trabalhos.

Finalmente, os resultados desse estudo bibliométrico demonstram que apesar de um volume significativo de trabalhos sobre educação indígena no país, ainda há muito a ser pesquisado nos programas brasileiros de pós-graduação.

Referências

Alves, J. P. (2002). Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. In: Marfan, M. A. (Org.). In *Anais II do Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores: educação indígena*, Brasília, 2002.

André, M. E. D. A. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, 1(1), 41-56.

Araújo, S. A. (2014). *A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001-2012)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Pará.

Bergamaschi, M. A. (2012). Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, 20(34).

Bittar, M., & Ferreira Jr. A. (2007). Casas de bô-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. *Em Aberto*, 21, 33-57.

Brasil. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo*. Rio

de Janeiro: IBGE.

Calderón, A. I., & Ferreira, A. G. (2011). Administração da educação no Brasil: um diálogo comparativo com as tendências temáticas da Revista Ibero-Americana de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração em Educação*, 27(2), 321-339. DOI: <http://dx.doi.org/10.21573/vol27n22011.24776>

Capacla, M. V. (Org.). (1995). *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros*. Brasília: MEC.

CAPES. (2017). *Tabelas de áreas do conhecimento*. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>.

Cavalcanti-Schiell, R. A. (1999). *Presente de Branco, presente de Grego?* (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cavalcanti, A. L., & Pereira, D. S. A. (2008). Perfil do bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na área de Odontologia. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 5(9), 67-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.2171/2358-2332.2008.v5.142>

Clímaco, J. C. T. S., Neves, C. M. de C., & Lima, B. F. Z. (2012). Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós Graduação*, 9(16), 181-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.286>

D'angelis, W. R. (2008). Educação escolar indígena? A gente precisa ver. *Ciência e Cultura*, 60(4), 28-31.

Faria, M. R. (2016). Pedagogia da vigilância: o jesuíta na aldeia (séculos XVI e XVII). *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 1010-1026. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143816>

Féres-Carneiro, T., Bastos, A. V., Feitosa, M. A. G., Moura, L. M. S., & Yamamoto, O. H. (2010). Lacunas, metas e condições para a expansão da Pós-Graduação em Psicologia no País. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 11-24.

Ferraz, I. T., & Domingues, E. (2016). A Psicologia Brasileira e os Povos Indígenas: Atualização do Estado da Arte. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 23-31. DOI: 10.1590/1982-3703001622014

Fontes, T. F. (2016). *Por uma geografia indígena: uma análise do ensino de geografia nas licenciaturas indígenas interculturais da Universidade Federal do Amazonas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Amazonas.

Geocapes. (2016). *Distribuição de Programas de Pós-graduação no Brasil por Estado*. Brasília: CAPES.

Grupioni, L. D. B. A (2003). Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Em Aberto* 20(76), 197-238. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.20i76.2192>

Grupioni, L. D. B. (2008). *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Grupioni, L. D. B. (2013). Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. *Pro-Posições*, 24(2), 69-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000200006>

Guimarães, I. P., Bulhões, R., Massao, C. R., & Hayashi, M. C. P. I. (2015). Avaliação da pós-graduação no Brasil: como superar a imprecisão que reina entre nós. *Quaestio: revista de estudos de educação*, 17, 87-119.

INEP. (2016). *Censo 2010*. Recuperado de: <http://censo2010.ibge.gov.br/>

INEP. (2013). *Censo da educação básica: 2012: resumo técnico*. Brasília: MEC.

Kahn, M., & Franchetto, B. (1994). Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em Aberto*, 14(63), 16-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.14i63.1972>.

Lotka, J. L. (1926). The frequency distribution scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16(12), 317-323.

Luciano, G. J. S. (2011). *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola real e a escola ideal: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Magalhães, G. B., & Landim Neto, F. O. (2013). A geografia e a educação indígena: uma análise dos documentos normativos. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, 3(5), 82-97.

Momm, C. F. (2009). *O conhecimento científico em Turismo no Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

Oliveira, A. D., & Zibetti, M. L. T. (2015). O que pesquisas brasileiras sobre educação escolar indígena revelam? *Revista Tellus*, 29, 87-112. DOI: <http://dx.doi.org/1020435/tellus.v0i29.361>

PUC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (2017). *Linhas de pesquisa*. Recuperado de: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-historia-politica-sociedade>

Ramalho, B. L., & Madeira, V. P. C. (2005). A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 70-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300006>

Silva, A. R. (2016). *Concepções e práticas de educação escolar indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões-AM*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Amazonas, Amazonas.

Silva, M. R., Hayashi, C. R. M., & Hayashi, M. C. P. I. (2011). Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 2(1), 110-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn2178-2075.v2i1p.110-129>.

Souza, I. C. R. S., & Bruno, M. M. G. (2015). Educação escolar indígena: a escola que temos e a escola que queremos. In *Anais do I Congresso de educação da Grande Dourados*, Dourados.

Souza, J. P., & Pereira, L. B. (2002). Pós-graduação no Brasil: análise do processo de concentração. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, 24(1), 159-166. DOI:

<http://dx.doi.org/10.4025/actascihumansoc.v24i0.2431>

Tassinari, A. M. I. (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In Silva, A. L., & Ferreira, M. L. *Antropologia, história e educação*. São Paulo, Global.

Tassinari, A. M. I. (2008). A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha: revista de antropologia*, 10(1), 67-78. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217>

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2017). *Linhas de pesquisa*. Recuperado de: <http://www.ufrgs.br/ppgedu/linhas.html>

ⁱ De acordo com a CAPES, há 2.031 programas de pós-graduação que oferecem conjuntamente os níveis mestrado e doutorado e 603 programas de mestrado profissional (Geocapes, 2016).

ⁱⁱ Para a distribuição dos trabalhos nas áreas de conhecimento foi utilizada a Tabela de Áreas de Conhecimento e Avaliação da CAPES (2017).

Recebido em: 17/08/2017

Aprovado em: 17/09/2017

Publicado em: 28/10/2017

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

APA:

Maroldi, A. M., Lima, L. F. M., Hayashi, C. R. M., & Hayashi, M. C. P. I. (2017). Panorama bibliométrico das teses e dissertações sobre educação indígena. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 677-707. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p677>

ABNT:

MAROLDI, A. M., LIMA, L. F. M., HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Panorama bibliométrico das teses e dissertações sobre educação indígena. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 677-707, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p677>

ORCID

Alexandre Masson Maroldi

 <http://orcid.org/0000-0002-6592-7750>

Luis Fernando Maia Lima

 <http://orcid.org/0000-0002-4208-4914>

Carlos Roberto Massao Hayashi

 <http://orcid.org/0000-0003-1481-5545>

Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi

 <http://orcid.org/0000-0003-1250-3767>

O trabalho como princípio educativo no MST: um estudo de caso do Assentamento Padre Réus

Beliza Stasinski Lopes¹, Cheron Zanini Moretti²

¹Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Independência, 2293. Universitário, Santa Cruz do Sul - RS. Brasil. beliza6@yahoo.com.br. ²Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

RESUMO. A pesquisa realizada no Assentamento Padre Réus, no município de Encruzilhada do Sul, interior do Rio Grande do Sul, traz o problema do trabalho como princípio educativo, através da reconstituição da trajetória de 37 famílias assentadas no seu percurso da zona urbana de Sapiranga, onde trabalhavam na indústria calçadista, até o lote conquistado na reforma agrária através de seu processo de luta social. Nessa trajetória foi apresentado o “tempo de acampamento” como um momento de preparação para o trabalho, onde se valorizam o trabalho camponês, o cultivo da terra e a produção de alimentos. A metodologia da pesquisa partiu de seis entrevistas com os(as) trabalhadores(as) que narraram suas experiências individuais e coletivas. O texto foi construído através da análise de material coletado, com a técnica de análise de conteúdo. Pode-se concluir que “o trabalho” foi central na mobilização dessas famílias até o campo, e que “o trabalho” no lote tem sido um princípio educativo para essas famílias, particularmente, a partir das escolhas que fazem no processo de produção.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Trajetória, Campo e Produção.

The work as educational principle in the MST: a case study Padre Réus Settlement

ABSTRACT. The research carried out at the Padre Réus settlement in the municipality of Encruzilhada do Sul, in the Rio Grande do Sul, presents the problem of work as an educational principle, through the reconstitution of the trajectory of 37 families settled in their urban area of Sapiranga, where worked in the footwear industry, up to the land won in agrarian reform through its process of social struggle. In this trajectory, "camp time" was presented, as a moment of preparation for work, where peasant work, land cultivation and food production are valued. The methodology of the research was based on six interviews with the workers who narrated their individual and collective experiences; the text was constructed through the analysis of the collected material, with the technique of content analysis. It can be concluded that "work" was central to the mobilization of these families to the countryside, and that "work" in the lot has been an educational principle for these families, particularly from the choices they make in the production process.

Keywords: Work, Education, Trajectory, Countryside and Production.

El trabajo como principio educativo en el MST: un estudio de caso del Asentamiento Padre Réus

RESUMEN. La investigación realizada en el Asentamiento Padre Réus, en el municipio de Encruzilhada do Sul, interior de Rio Grande do Sul, trae el problema del trabajo como principio educativo, a través de la reconstitución de la trayectoria de 37 familias asentadas en su recorrido de la zona urbana de Sapiranga, donde Trabajaban en la industria del calzado, hasta el lote conquistado en la reforma agraria a través de su proceso de lucha social. En esa trayectoria se presentó el "tiempo de campamento" como un momento de preparación para el trabajo, donde se valora el trabajo campesino, el cultivo de la tierra y la producción de alimentos. La metodología de la investigación partió de seis entrevistas con los trabajadores que narraron sus experiencias individuales y colectivas, el texto fue construido a través del análisis del material recolectado, con la técnica de análisis de contenido. Se puede concluir que "el trabajo" fue central en la movilización de esas familias hasta el campo, y que "el trabajo" en el lote ha sido un principio educativo para esas familias, particularmente, a partir de las elecciones que hacen en el proceso de producción.

Palabras clave: Trabajo, Educación, Trayectoria, Campo y Producción.

Introdução

Este artigo trata do tema da educação informal¹ no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir de um estudo de caso da trajetória dos/das assentados/as no Assentamento Padre Réus, no município de Encruzilhada do Sul, no Rio Grande do Sul, que busca compreender, através de suas narrativas, a experiência que tiveram, no “tempo do acampamento” e no assentamento, bem como as vivências que permitiram a esse conjunto de trabalhadores voltar ao campo.

É importante salientar que a educação é compreendida, neste trabalho, como a vivência que esses trabalhadores tiveram no interior do movimento social. No seu processo de aprendizado de viver no campo, houve um período de transição, que passou, necessariamente pela organização nas fileiras do MST. Nesse sentido, é importante escutar as falas, que rememoram tal experiência.

Quer-se saber se o trabalho, nessa trajetória, figura como um princípio educativo, o qual, no caso do MST, permite aos/às trabalhadores(as) saírem de zonas urbanas e voltarem ao campo, lugar em que muitos nasceram.

Apoiado na ideia de Ribeiro (2009, p. 49) entende-se que:

1) O trabalho se institui como princípio educativo, considerando a educação em sua dupla dimensão – de adaptação e de emancipação – por ser práxis que comporta, como um de seus fundamentos integração entre ciência, cultura e trabalho. 2) O trabalho, social do capitalismo, ao se instituir como trabalho alienado, reforça o sentido de adaptação e impõe limites à dimensão emancipatória da educação (2009, p. 49).

A descoberta do caminho que esses trabalhadores/as percorreram permite auferir alguns aprendizados, sendo na constituição de grupos no interior do acampamento, seja no assentamento, no momento de pensar um trabalho de cultivo combinado ou coletivo. O ambiente de solidariedade que o movimento social propicia é considerado um fator preponderante que constitui a prática social dos/das trabalhadores/as.

O objetivo é aprender quais são as novas práticas sociais, baseadas em um processo de educação que se gesta no interior do movimento, que possibilitam pensar uma pedagogia da luta do movimento social.

Para isso, foi realizada uma descrição baseada em entrevistas que abordaram a condição social das famílias do assentamento Padre Réus antes, durante, e depois de assentadas.

Metodologia

Este trabalho foi realizado por meio de seis entrevistas, na tentativa de buscar memórias, através das narrativas que esses/as trabalhadores/as assentados/as fazem da sua prática política e social, remetendo a sua trajetória. A partir das suas falas e da apreensão de suas experiências, constrói-se a narrativa do trabalho.

Na elaboração dos dados, foram aplicadas seis entrevistas semiestruturadas entre os assentados. Os nomes estipulados são fictícios e a escolha dos/das entrevistados/as ocorreu através de uma cadeia de informações, a qual começou com o coordenador do Assentamento, Mário, que indicou o diálogo com os demais assentados, o que contribuiu para a escolha dos demais entrevistados/as. No total das seis entrevistas, tem-se o depoimento de três mulheres e três homens. Vera foi a segunda entrevistada. Ela é uma mulher de 33 anos, possui cinco filhos e mora com a família no assentamento. A terceira entrevistada se chama Júlia, tem 28 anos, dois filhos e não conhecia o trabalho no campo antes de obter o lote. O quarto entrevistado se chama João, pertenceu à frente de massas quando esteve acampado, trabalhou cerca de quatro anos aproximando novos

integrantes para o MST. Também se entrevistou o Paulo, um senhor de 65 anos e Alcina, de aproximadamente 59 anos.

Os dados coletados foram organizados para uma melhor apreensão tanto dos aspectos gerais, como a história das famílias e do assentamento rural, quanto dos individuais, como as suas percepções sobre as experiências vivenciadas no movimento da luta pela terra. A partir da análise do material, pretendeu-se aprofundar o conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

Para realizar uma descrição da situação das famílias e sua condição socioeconômica, foi utilizado um relatório elaborado pela EMATER-RS, em que foi realizada a aplicação de questionário aos/às trabalhadores/as e sistematizados os dados que foram produzidos durante o ano de 2003.

Essa pesquisa está baseada em dois métodos desenvolvidos pela pesquisa social, a análise de conteúdo das entrevistas, que oferece qualidade aos trechos que dialogam com nosso problema, e o estudo de trajetórias de vida, a partir de narrativas. As entrevistas foram realizadas ao longo de 2011.

O início da trajetória: a adesão ao MST

Os/as trabalhadores/as já estavam no assentamento quando foram realizadas as entrevistas. Nesse sentido, foi realizado um trabalho de memória, para que eles pudessem reconstruir o passado, trazendo suas lembranças mais significativas em relação ao trabalho, verificando as escolhas tomadas em optar pela organização no movimento social e também a vivência no movimento, até chegarem à situação atual no assentamento. Eles/as falam de um tempo presente que lhes possibilita a comparação com a vida antes do movimento social e o aprendizado que obtiveram neste, porque, como relatam, a luta não foi em vão. E, o futuro que projetavam com esperança se realizou, mas não sem luta social.

No começo foi difícil porque a gente era acostumada a ser assalariado por mês, cada empregado a cada quinzena ganhava o seu salário, depois, quando viemos para cá, levou em média, que eu me lembro, um ano e meio mais ou menos para sair o primeiro recurso. Claro que para a alimentação, né, sempre tinha alguma coisa, mas foi sofrido no começo, menina do céu, ainda mais nós que viemos do acampamento e não tinha nada. Era só um gibão para cozinhar debaixo de uma árvore e um barraco. Dalí começaram a vim um tempo para começar a fazer galpão (...). Eu só pensava na minha ideia de voltar embora, eu só queria voltar (Vera, 32 anos).

Segundo a EMATER (2003), as trinta e sete famílias do assentamento

Padre Réus, ao chegar ao município de Encruzilhada do Sul, no dia 15 de dezembro de mil novecentos e noventa e oito, receberam do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) uma propriedade denominada pelos assentados de “lote” com vinte e cinco hectares, para se estabelecerem na terra. A fazenda desapropriada com fins à Reforma Agrária tinha 1.214,5 hectares, na região denominada Foles, no município de Encruzilhada do Sul, próximo à divisa de Amaral Ferrador, no interior do Rio Grande do Sul.

As famílias contempladas com as terras são provenientes de no mínimo nove municípios do: Tenente Portela, Erechim, Redentora, Santo Ângelo, Três Passos, Erval Seco, Passo Fundo, Horizontina e Camaquã. A maioria delas residia no município de Sapiranga antes de aderirem ao MST e ingressarem na luta pela terra. Atuavam basicamente como trabalhadores/as do setor calçadista, mas também se constatou que, entre os homens, havia profissões no setor da construção civil e, entre as mulheres, de empregada doméstica. Também, em sua maioria, eram filhos e filhas de camponeses que abandonaram a terra natal para buscar oportunidades de emprego em regiões industrializadas.

Estas famílias tiveram o primeiro contato com o MST através do diálogo com a equipe responsável por recrutar novos adeptos às fileiras do movimento com vistas à formação de novos acampamentos, e que formavam, portanto, a Frente de Massas.. Alguns também conheceram a proposta através de parentes, como pais e tios, ou conhecidos, ou, no caso da maioria que veio de Sapiranga, da relação intermediada pelo Sindicato dos Sapateiros.

Foram acampar no início do ano de mil novecentos e noventa e oito, na formação de um acampamento que ocorreu no município de Piratini, e muitos participaram neste município de sua primeira ocupação de terras, uma ação direta para denunciar a existência de latifúndio. Permaneceram alguns meses em Piratini, depois saíram em marcha para Porto Alegre e montaram acampamento na cidade de Viamão. O acampamento era composto por algumas centenas de famílias, e sua organização interna era realizada através de núcleos compostos, cada um, por vinte e cinco famílias, as quais se reuniam através de proximidades – como região, parentesco e afinidades – e também de organização por setores – educação, saúde e segurança.

As famílias do assentamento Padre Réus faziam parte de, pelo menos, dois

núcleos, que foram sorteados pela coordenação do MST para ocupar as terras desapropriadas na Fazenda Santa Rita, em Encruzilhada do Sul, entre aqueles que estavam há mais de seis meses acampados, regra de tempo estabelecida pelo próprio movimento como critério para receber as terras. Até o dia quinze de dezembro de mil novecentos e noventa e oito, quando receberam as terras em Encruzilhada do Sul, já estavam acampados há pelo menos dez meses.

A estrutura do acampamento: uma forma de educação política

Em vinte e cinco anos de história do MST-RS (ou aproximadamente trinta anos se toma com marco histórico o Acampamento em Encruzilhada Natalino), pode-se dizer que o “acampamento” tem se constituído como uma das principais formas de resistência e mecanismo de luta pela Reforma Agrária no Brasil, desde o ângulo da organização popular.

O acampamento constitui-se como um espaço importante na mobilização política e também na dimensão educativa dos acampados, haja vista as tarefas e a discussão coletiva provenientes desse espaço de auto-organização. A sua existência é um fator motivador de um conjunto de pessoas à adesão ao movimento social, um meio de

socialização de vivências, organizado através de uma pequena vila ou até, de acordo com a extensão de cada um, de uma cidade de barracos de lonas pretas, no qual é instituído, através de uma estrutura organizacional específica, um conjunto de regras, as quais devem ser seguidas. Segundo Shimidt (1992, p. 638).

O acampamento não pode ser visto, no entanto, apenas como uma forma de luta: o novo espaço que se organiza é também um espaço de sociabilidades, no qual se estabelece uma complexa rede de interações que serve como suporte para a construção de novas definições acerca da realidade social ... para as famílias dos agricultores, a estruturação desse território inaugura o “tempo de luta”. Ao ingressar em suas fronteiras, os “colonos” identificam-se publicamente enquanto uma coletividade, que compartilha aspirações e direitos comuns.

O acampamento, pensado como parte do processo organizativo do MST, é um espaço privilegiado da educação informal produzida no movimento e também desenvolve um importante papel na inserção de novos integrantes ou de novas famílias na luta social pela Reforma Agrária. Além do mais, adquire um papel central na sustentação do movimento social, no momento em que, através dele e das atividades desempenhadas pelas instâncias de sua organização interna, se

torna possível à renovação da base social do MST e da sua direção política.

A vivência no acampamento representa um período transitório na vida de cada trabalhador/a, determinado pela espera da desapropriação de novas terras pelo INCRA, instituto governamental responsável pela política de reforma agrária.

O papel atribuído a cada “Sem terra” no interior do movimento pode estar relacionado com o tempo que este permanecerá no acampamento, tendo em vista que aqueles que ocupam cargos de direção política no/do acampamento, muitas vezes, passam a sua vez na lista de espera do lote, para continuarem na organização de novos acampamentos. Cabe ressaltar que alguns casos de ocupações de terras, principalmente os das famílias precursoras nas “ocupações de terra”, chegaram a permanecer até dez anos sobre a terra sem a desapropriação, e outros casos, seis ou quatro anos, tempo que configura um longo período de espera para a regularização da propriedade da terra.

A caracterização de um acampamento passa pela análise de uma série de elementos culturais, organizativos e educativos, que potencializam a transferência e a criação de valores e contribuem para a inserção de novos integrantes ao MST, ou simplesmente para

a luta pela terra. Com isso, um conjunto de símbolos foram construídos no decorrer dos anos – a bandeira, o hino, o conhecimento da história da luta pela terra no Brasil, a ênfase em valores como a solidariedade e a justiça social – cujos valores são transferidos através da “mística”ⁱⁱⁱ, que se apresenta em espaços formais, como teatro, arte, poesia e músicas, ou espaços não formais, como marchas e mobilizações. A mística tem uma dimensão educativa que impulsiona processos de conscientização política e o engajamento.

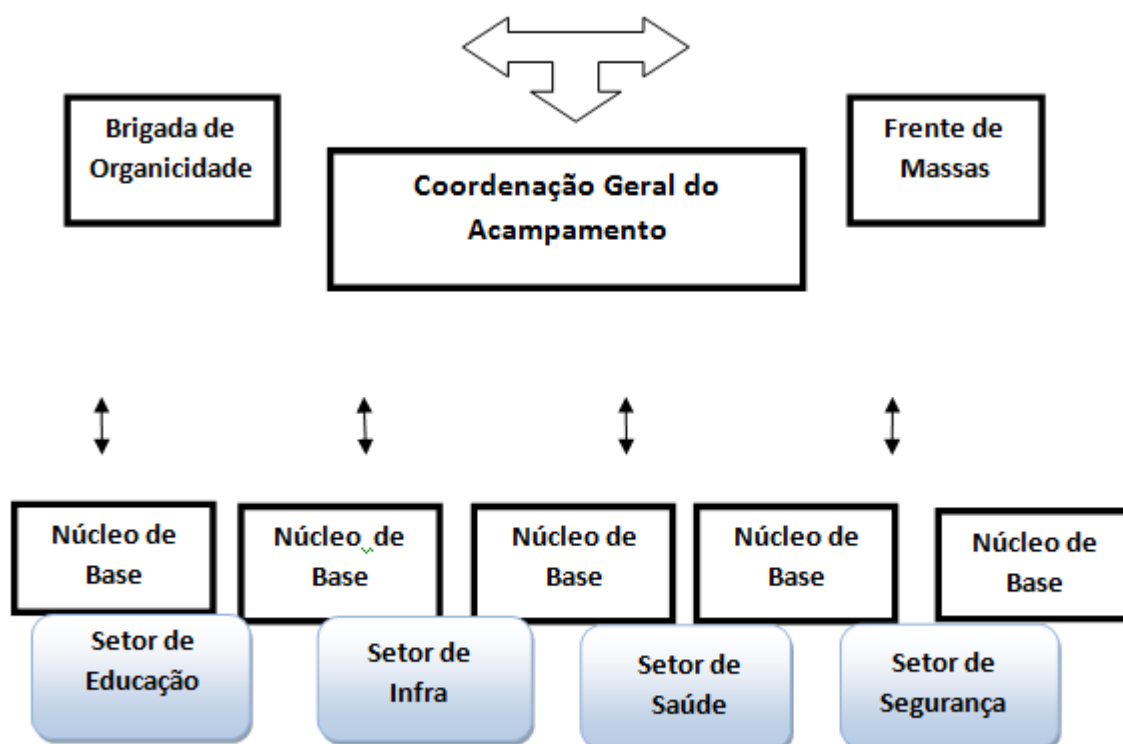
A construção de um ambiente que possibilita o fomento a determinados valores sociais é fundamental para a construção do discurso da chegada a terra como a conquista de um direito que provém do resultado da sua luta social e organização política e não como um direito concedido pelos governos ou pelas elites. Entre os muitos aspectos da relação de poder contida neste discurso está o da dignidade humana e social, resgatada, construída e recorrentemente lembrada a cada lutador social, como meio de

empoderamento social. Segundo Gohn (1997, p. 53), “quanto mais a massa se apega aos símbolos, aos líderes, e à organização, mais ela luta, mais se mobiliza e mais se organiza”.

Outra característica importante da organização interna do acampamento está relacionada à forma de construção do poder de decisão sobre as ações do movimento. Segundo os dirigentes, o poder de decisão sobre as ações empreendidas pelos integrantes do movimento deve vir das instâncias da sua organização, e não de fora da organização, como partidos políticos ou entidades aliadas, e esse seria um aspecto para denotar o sentido autônomo do movimento social frente a outras organizações políticas e instituições do Estado.

A partir de Oliveira (2012), em pesquisa realizada no âmbito de acampamento de sem terras, pode-se identificar o seguinte organograma político-organizativo:

Figura1 . Organograma político do acampamento do MSTⁱⁱⁱ.



Fonte: Adaptação de organograma de Oliveira (2012), pelas autoras.

Essa estrutura político-organizativa pode ser encontrada nos acampamentos construídos atualmente pelo MST e pode ser considerada parte do acúmulo das experiências em organização resultante de, pelo menos, três décadas de organização de acampamentos de “Sem terra”.

O *núcleo de base* está na fundação desta estrutura. E é o espaço em que todos os integrantes do acampamento estão incluídos, participando do debate dos assuntos da vida interna do acampamento e também dos debates e decisões sobre as ações que serão empreendidas. Cada

núcleo se constitui de vinte e cinco famílias, aproximadamente. A partir de cada um deles, são eleitos um ou dois integrantes que irão compor a coordenação-geral do acampamento.

A coordenação-geral do acampamento se reúne sempre que demandada para planejamento de ações, de mobilização dos acampados, de decisões sobre as ações de confronto. Além disso, tem por objetivo, em alguns casos, trazer a posição dos acampados sobre temas colocados para a discussão; não se reúne, no entanto, com a mesma intensidade e a

mesma frequência que a Brigada de Organicidade. Esta se caracteriza por ser composta por um conjunto de acampados/as, reconhecidos/as como “militantes”, o que significa uma forma de distinção social em relação aos demais, uma vez que possui suas particularidades, principalmente no que tange a aspectos políticos. A sua forma de eleição é diferenciada da coordenação-geral, pois os seus integrantes são convocados por aqueles/as que já fazem parte da Brigada de Organicidade, sendo referendados em reuniões das demais instâncias organizativas.

As setoriais são semelhantes aos grupos de trabalho, pois são responsáveis pelas atividades da vida prática do acampamento. O setor de educação é responsável pelo ensino das crianças do acampamento, e, em algumas vezes, pela alfabetização de jovens e adultos; o setor de saúde organiza a farmácia do acampamento, (fundamental no trabalho de assistência aos/às acampados/as); o setor de segurança, por sua vez, é muito valorizado devido às situações adversas de confronto em que os/as assentados/as estão colocados; ao setor de infraestrutura se colocam as tarefas relativas à construção dos barracos de lona preta e às estruturas básicas a serem construídas.

A Frente de Massas tem uma importante função devido ao papel desenvolvido por ela na aproximação e no recrutamento de novos integrantes para o movimento e, por consequência, na renovação de sua base social. Os/As acampados/as que estão na Frente de Massas desenvolvem sua tarefa fora dos limites do acampamento e empreendem um processo de convencimento de famílias que se encontram em uma situação de vida precária para vir ao acampamento “engrossar as fileiras” do MST e ingressar na luta pela terra.

João, por exemplo, desenvolve esse significado e importância em seu relato:

Eu trabalhava na frente de massa, convidando para acampar, e eu abrangia de El Dourado do Sul até Camaquã, viajava toda essa região aí, na época, né, aí surgiu esse lote aqui, eu tinha direito. Eu digo aguenta isso aí e fica, fiquei quatro anos (no acampamento) e não me arrependo, feliz da vida que, se tivesse ficado quatro anos trabalhando não tinha conseguido 24 hectares de terra que nem eu tenho. Então eu não posso me queixar. Muita gente e graças a Deus com meu trabalho eu consegui acampar, assentar muita gente, no meu período foram assentadas mais de 1.300 famílias. Eu vou te dizer que ajudei a assentar essas famílias nas fazendas improdutivas. Então isso para gente é um orgulho, né, hoje eu encontro os meus companheiros fora da região aí, o pessoal em Pelotas, então é muito gratificante o pessoal vim e te agradecer, hoje, estão assentados, não graças a eu, porque eu não dou terra

para ninguém, né, mas eu ajudei eles a chegar em cima do lote, né, que é o sonho de cada um, tem uns que dizem que ganharam o lote, o lote não se ganha o lote se conquista com o maior sacrifício (João, 50 anos).

A experiência do “tempo do acampamento”

A adesão ao MST traz, num primeiro instante, a vivência do acampamento, e este período é caracterizado pelos/as trabalhadores/as como uma experiência particular, denominado por Shimidt (1992) como “o tempo do acampamento”, o qual também pode ser definido como uma etapa de mobilização permanente do processo que envolve a conquista do lote, [e] constitui-se basicamente no tempo de vivências coletivas que caracteriza o processo de formação da identidade “Sem Terra”.

A relação entre as trajetórias sociais não é mecânica, na medida em que diversas variáveis interferem na forma como diferentes vivências são significativas. As experiências históricas não são sempre atualizadas da mesma forma, passando pela mediação do contexto que está sendo vivido (Shimidt, 1992, p. 163).

Trazidas sob a forma de memórias, as referências dos camponeses do assentamento Padre Réus são ligeiramente identificadas como difíceis, ou seja, como um período de enfrentamento de

dificuldades, no qual “se aprende a dar valor às coisas” – essas coisas entendidas como elementares à sobrevivência, como um lugar para dormir ou ter do que comer. Caracterizam-se por um período em que, segundo a Júlia (28 anos), não se comia carne e que os grãos de feijão eram contados para cada família.

Os/As assentados/as passaram pelo menos por dois momentos de acampamento: o primeiro foi o ponto de encontro e formação do assentamento no município de Piratini, que, de acordo com o Paulo (65 anos), lá eles contribuíram na ação de ocupação da Fazenda Rubira, a qual, anos depois, foi transformada em um assentamento rural; o segundo momento, refere-se a quando partiram em marcha até Viamão, onde se estabeleceram e permaneceram até a conquista da terra.

Lá é uma escola, por causa do pessoal, ia muito pessoal de vocês lá, da faculdade, muitas pessoas de outros países também, para aprender, ver como é que é a situação, não é muito fácil, só que tem que dizer que vou acampar e ficar, naquela época tinha que resolver o problema com a polícia, porque sempre foi assim, só que agora está melhor, porque antes a polícia chegava lá e batia, sabe, hoje tem negociação, tem o Marcon, esse deputado, sabe, eles chegam na frente, sabe, várias vezes a polícia chegou e nós ia apanhá, eles chegam na frente, negociamos na hora e mandam a polícia parar. Levemos dezesseis tiros uma vez lá em Piratini. Teve ocupação da fazenda Rubira, que hoje é assentamento. No

mais é bom, é bem divertido, no modo assim, tudo se dá bem, tem escola, tem comida, só não tem carne. Tem um servicinho, tem que trabalha, eu não posso me queixar (Paulo, 65 anos).

O acampamento foi o ponto de encontro de diferentes pessoas, com origens e faixas etárias diversificadas. Mário, o coordenador do assentamento e da regional do MST, lembra que do município de Sapiranga partiram seis ônibus para o acampamento em Piratini. Naquele tempo, fazia parte do Sindicato dos Sapateiros, em cuja sede local teve o primeiro contato com os membros do MST. Eles estavam em fase de recrutamento para a formação de um novo acampamento e procuravam um canal de diálogo com os moradores da periferia da cidade para propor a adesão ao movimento. O entrevistado fala ainda que já exercia atividades políticas quando estava trabalhando na indústria calçadista, em Sapiranga, e que foi demitido após organizar uma ocupação para moradia numa área verde pertencente à prefeitura municipal. Diz que, na época, foi estimulado a tomar a decisão de acampar pela telenovela “Rei do Gado” (1997), de Benedito Ruy Barbosa, que passava na Rede Globo.

Em geral, as famílias que inicialmente foram assentadas no Padre

Réus, conheceram-se no período do acampamento. Mário conta que o acampamento era organizado através de núcleos que eram formados a partir da organização de vinte e cinco famílias. O núcleo de que ele participava foi sorteado pelo MST para o assentamento em Encruzilhada do Sul.

Segundo Mário, no início, todos os/as assentados/as sentem-se “estranhos”, mas isso só até começarem as reuniões. As reuniões passam a fazer parte do cotidiano dos/as assentados/as e tomam um lugar fundamental no processo organizativo do acampamento, já que assim, por meio das afinidades que surgem, vão se constituindo os núcleos.

A relação era toda boa porque a gente chega lá, em dois três dias a gente é tudo estranho um do outro, depois a gente começa a fazer reunião e daí no acampamento a gente começa a trabalhar, o trabalho de base que é chamado pra unir as pessoas e tira um relacionamento e a partir dali as pessoas começam a se conhecer e formam os núcleos, são até vinte e cinco famílias por núcleos, e ali é um pega o setor da educação, outro o setor da saúde, da segurança (Mário, 45 anos).

Alguns elementos são relevantes na construção política e social da identidade “sem terra”: a vivência no acampamento, a influência do conjunto de símbolos e a situação de exclusão social. Esse último é

caracterizado por aqueles de origem urbana como desemprego, a falta de moradia; ou, por aqueles vêm do campo, como a perda de suas terras ou falta de acesso às mesmas. .

Esse espaço de reuniões do acampamento, a pré-disposição às ações propostas pelo MST, como uma marcha ou uma ocupação de terras, as viagens para outras cidades, a participação em atos públicos e manifestações, bem como o compartilhamento dos poucos recursos elementares vão fazendo parte dos ensinamentos da vivência coletiva. Conforme o relato de Júlia,

No acampamento tu não tem estrutura nenhuma, tu não tem água, não tem luz, não tinha cama, não tinha nada. Para fazer uma cama era uns colchão, cravava uns pau e botava a dormir, de manhã cedo caia uns pingo d'água gelado ainda, né, porque ela (a barraca) soa bastante. Comida também era dividida em grãozinho pra cada um, leite também muito pouco, não tinha quase nada pras criança pequenas que nós tinha, mesmo. Lavava roupa na sanga, essas coisa (Júlia, 28 anos).

A experiência de trabalho no assentamento

Tem-se a impressão de que a condição de assentado, que coloca o indivíduo na condição de pequeno proprietário rural, não dissolve completamente a identidade “Sem terra”,

haja vista que a própria relação com o movimento é mantida de diferentes maneiras, seja através da forma política mais tradicional, que elege uma representação do assentamento para a composição da instância de coordenação estadual do MST, seja através de relações de solidariedade com aqueles/as que estão acampados. Essa foi uma das situações relatadas por Vera, ressaltando que os assentados/as do Padre Réus contribuíram com alimentos de sua produção para o acampamento do MST em Canguçu, cidade vizinha.

A sede do acampamento, antiga casa da Fazenda Santa Rita, é um ponto de encontro entre os jovens para jogos de futebol nos finais de semana e, eventualmente, nos dias de semana. Também é o local onde são realizadas as missas e os cultos. Alcina (59 anos), por exemplo, é crente, evangélica da Igreja Pentecostal, mas era assistente do padre no acampamento. Ela lembra que, no acampamento, as missas eram ecumênicas; “*não tinha essa divisão por religiões*”, porque assim era deliberado pela coordenação do acampamento. Atualmente, cada um pode marcar um dia diferente para realizações de suas respectivas cerimônias religiosas na sede.

Percebe-se a construção de uma rede social interna ao MST. O espaço de

circulação social dos/das assentados/as está muito marcado pelas relações internas ao movimento. Este exerce sobre suas vidas uma influência maior do que, por exemplo, exerceria se estivessem vinculados a um sindicato. O seguinte fragmento ajuda a problematizar essa relação. Para Santos e Costa (1997, p. 109),

quando o sindicato conseguia resolver o problema de um assalariado, você podia contar com a perda daquele associado. Quando o trabalhador recebia um benefício, férias de dois anos, salário mínimo atrasado de dois anos, o esforço do sindicato traduzia um efeito contrário ao esperado no que se refere à capacidade de atração: ele pegava o dinheiro e ia embora, e nós perdíamos o associado.

Sugere-se aí que o fenômeno que envolve a vida do/da trabalhador/a que adere ao MST e passa pelo processo de conquista da terra, tornando-se assentado rural, é mais sólido do que a forma de participação que se verifica em sindicatos em regiões urbanas e rurais. Talvez isso ocorra porque se aproxima, nas experiências organizativas do período de acampamento, de outros movimentos sociais urbanos, que, de certa forma, tem-se como referência, como o Movimento Nacional de Catadores e Recicladores (MNCR), ou o Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN), ou ainda os acampamentos do Movimento de

Trabalhadores Desempregados (MTD). As famílias, no entanto, depois de assentadas, continuam sendo motivadas para o exercício de uma participação política. Tal participação pode ser tanto nas questões específicas de mobilização de recursos quanto em lutas mais gerais, como, por exemplo, contra o deserto verde, assim chamada a silvicultura, discutindo os modelos agrícolas ou o fim da violência no campo. Essa dimensão de participação constitui-se um diferencial em relação aos demais movimentos sociais.

A construção da identidade político-social do “Sem terra” é uma estratégia desenvolvida pelo movimento para o fortalecimento dos laços de grupo, evidenciando-se como um fator de identificação entre os diversos coletivos que compõem o conjunto do MST. Ademais, é na relação de convivência entre os pares que, com diferentes trajetórias e em diferentes etapas da vida, estão colocados numa mesma condição de sobrevivência, alimentando uma perspectiva de futuro e estratégias de sobrevivência semelhantes, objetivada na conquista da terra. Essa é uma análise possível principalmente quando se olha a organização dos trabalhadores “Sem terra” de dentro para fora, verificando-se seu processo de mobilização, organização, seus instrumentos de luta social e produtos da

atividade política e, a partir dessas questões, a forma a qual significa sua ação. No entanto, existem outras forças sociais atuando em oposição a essa organização que também interferem nesse processo de constituição da identidade, pois têm capacidade igual ou maior de produzir opiniões e disputar a consciência da sociedade. Se por um lado se cria uma determinada coesão interna à organização, promovendo as condições necessárias para empreender a luta política e social, por outro lado, forças antagônicas estão preocupadas em afastar setores da sociedade da luta dos “Sem terra”, colocando barreiras e obstáculos à efetivação da política de reforma agrária. Como exemplo de uma expressão radical desse pensamento, está o Manifesto de Repúdio aos Sem Terra, distribuído apocrifamente, em 2003, nas proximidades da cidade de São Gabriel, no Rio Grande do Sul, quando o MST realizava a marcha Sepé Tiaraju, mas atribuído aos latifundiários da região. Citado por Brum (2006, p. 20),

**GABRIELENSES DIZEM NÃO À
INVASÃO E A SEUS
APOIADORESⁱⁱⁱ**

Povo de São Gabriel, não permita que sua cidade tão bem conservada nesses anos, seja agora maculada pelos pés deformados e sujos da escória humana. São Gabriel, que nunca conviveu com a miséria, terá

agora que abrigar o que de pior existe no seio da sociedade. Nós não merecemos que essa massa podre, manipulada por meia dúzia de covardes que se escondem atrás de estrelinhas no peito, venha trazer o roubo, a violência, o estupro, a morte. Estes ratos precisam ser exterminados. Vai doer, mas para grandes doenças, fortes são os remédios. ... precisa correr sangue para mostrarmos nossa bravura. Se queres a paz, prepara a guerra, só assim daremos exemplo ao mundo que em São Gabriel não há lugar para desocupados. Aqui é lugar de povo ordeiro, trabalhador e produtivo. Nossa cidade é de oportunidades para quem quer produzir e não há oportunidades para bêbados, ralé, vagabundos e mendigos de aluguel. Se tu, gabrielsense amigo, possuis um avião agrícola, pulveriza a noite 100 litros de gasolina em voo rasante sobre o acampamento de lona dos ratos. Sempre haverá uma vela acesa para terminar o serviço e liquidar com todos eles.

Se tu, gabrielsense amigo, és proprietário de terras ao lado do acampamento, usa qualquer remédio de banhar gado na água que eles usam para beber, rato envenenado bebe mais água ainda. FIM AOS RATOS. VIVA O POVO GABRIELENSE.

Outra alusão às oposições se dá através da grande mídia quando faz “vistas grossas” aos assassinatos de lideranças rurais e camponesas nos conflitos de terra no Brasil, ou de partidos políticos que atuam nacionalmente contra a reforma agrária. A tentativa de instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito do MST, em 2009, é outro exemplo. A

identidade, sendo construída na dualidade desse confronto de forças, disputa política e guerra de posições.

Sempre “Sem terra” ou camponeses?

A discussão sobre a produção dos assentados pode ser considerada a questão central da transformação do referencial dos “Sem Terra”, construída nos marcos da experiência no acampamento para uma nova realidade que se traduz na condição de camponês.

As famílias do Assentamento Padre Réus viveram um período difícil de adaptação a essa nova condição, visto que, quando chegaram na terra que estava ainda em processo de demarcação, ficaram pelo menos um ano inteiro acampados, contando com poucos recursos para sobreviver. Rememorou-se que, quando chegaram a Encruzilhada do Sul, talvez estivessem em situação pior do que a que se encontravam no acampamento. Alguns pensaram em desistir, mas permaneceram ali até chegarem os primeiros recursos materiais e financeiros para construir moradias e investir na produção.

Em 2011, a realidade mudou, pois já se podia contar com outra infraestrutura. Todo/as possuíam casa, algumas com galpão e muitas com galinheiro, chiqueiro, acesso a eletrodomésticos, televisão, rádio

e, os mais estabelecidos, além mesmo, possuíam carros.

A prioridade para todas as famílias foi pensar na produção de alimentos. A dificuldade com a própria alimentação, no primeiro ano de estadia, traduziu-se na preocupação pela agricultura de subsistência. Podemos constatar isso através da observação e do destaque em todas as entrevistas quanto à essa questão, apontada como prioridade. Nesse sentido, a realidade atual dos assentados colabora para a ideia de Ploeg (2008, p. 49), quando afirma que o modo de vida do camponês contribui para a produção de riqueza social na medida em que existe, no interior da unidade produtiva, uma lógica de desenvolvimento endógeno cumulativo, diferente da lógica de rupturas da agricultura empresarial.

Está em andamento, portanto, um processo de organização dos/das trabalhadores/as para a produção que ocorre por intermédio do trabalho associado no Assentamento Padre Réus. A associação é composta pelas famílias e tem por interesse discutir a produção e o comércio. Essa organização é muito incipiente e, conforme se observa, as estratégias estão sendo discutidas no âmbito familiar.

A produção para o consumo diversos é diversificada e os principais cultivos para

o comércio são o milho, o feijão, o arroz, o fumo.

Algumas famílias receberam o lote com plantação de eucalipto e utilizam o comércio da madeira como um acréscimo de renda. Outros decidiram plantar o eucalipto com a justificativa de incrementar a própria renda. Existem aproximadamente cinco famílias envolvidas com o plantio do eucalipto, no assentamento. O município de Encruzilhada do Sul excedeu o limite de terras plantadas pela silvicultura, já que empresas compraram terras e não conseguiram o licenciamento ambiental para o plantio.

Além desses produtos, nove famílias estão envolvidas na fruticultura, produzindo uva, pêssego e amora, as quais fazem parte de um projeto que envolve duzentas e setenta famílias no município. Nesse projeto, cada família recebeu setecentas mudas de frutas, além de calcário. Elas encontraram saída para a uva e a amora, mas não encontraram uma maneira de escoar a produção de pêssego, pois não recebem auxílio do poder público municipal.

Estamos se organizando em reunião, tem a associação, de trinta e sete famílias, temos trinta associados, só sete que não quis vim. Estamos discutindo a produção, a plantação, e o comércio, e agora estamos discutindo o comércio, como eu sou

dirigente estadual aí eu tenho que discutir todos os assentamentos e já estamos trazendo agroindústria de frutas, pêssego, uva, amorinha. De pêssego já tem uns cinco hectares, de maçã já tem duas hectares, parreira já tão começando e amorinha também, a sede vai se lá no Segredo Farroupilha (Mário, 45 anos).

O próximo passo, de acordo com os/as agricultores/as, é a construção de uma agroindústria para agregar valor à produção e encontrar uma melhor comercialização dos produtos. A sede será instalada no assentamento Segredo Farroupilha, e a construção prevê o custeio de projeto encaminhado por deputado federal apoiador do MST.

Sobre os mecanismos de produção coletiva, sistemas de cooperação elaborados pela associação, não se encontrou nenhuma reposta concreta, senão o desafio de construí-los, como foi colocado nos discursos das lideranças.

A agricultura praticada pelos/as assentados/as foi basicamente subsidiada pelo governo federal, em forma de créditos específicos que devem ser ressarcidos ao final de cada ano. Esse crédito foi importante para o estabelecimento dos agricultores na terra, já que este primeiro momento de adaptação e reconhecimento do território, qualidade da terra e possibilidades de produção conjugado com

a pouca experiência de muitas famílias, torna a vida complicada.

Mesmo com subsídio, a inserção agrícola dos/as trabalhadores/as está em uma lógica desigual de comércio em relação aos grandes empresários agrícolas. Isso se expressa na seguinte fala: “*tem que vendê dez sacos de milho para paga dois de adubo*”. O limite não está no potencial de produção de alimentos em si, mas no custo-benefício das famílias na inserção em um mercado sustentado por uma lógica de produção que não é sustentável e a mais adequada ao modo camponês de bem-viver.

A imposição do receituário da agricultura empresarial, que tem o interesse de impor ao/à agricultor/a o consumo do adubo, da ureia, dos herbicidas, das sementes geneticamente modificadas, da mecanização e de uma técnica fabricada nos centros especializados, é possível com a perda do conhecimento tradicional de técnicas autossustentáveis de produção em relação aos recursos naturais, de modo que a forma de proceder o manejo da terra passa a ser embasado numa forma empresarial de fazer agricultura. Essa imposição de regras coloca o impasse entre a adesão do assentado ao modelo agrícola e à exclusão do mercado.

Considerações finais

É interessante observar que existem dois momentos nesta trajetória descrita acima. O primeiro momento consiste em trabalhadores/as desempregados/as, demitidos da indústria calçadista da região onde moravam, em busca de alternativas de sobrevivência. A alternativa que surge é o movimento social. Esta trajetória está marcada pela problemática do trabalho. O segundo momento, o “tempo de acampamento”, entendido como espaço de auto-organização, e que consiste na efetivação uma experiência formativa para esses/as trabalhadores/as, na luta e à espera da terra, sua força produtiva.

Essa experiência formativa tem, na questão organizativa e na mística do movimento, um momento de aproximação com a realidade rural, através da valorização do trabalho camponês, do cultivo à terra, da produção de alimentos, quando de fato é promovida a valorização do. Para Ribeiro (2009, p. 50),

Trata-se de uma situação desafiadora, porque a ação formadora que integra esses três componentes – arte, cultura, intenção – deve ter como objetivo a modificação de um sistema de referências ou um modo de funcionamento de uma dada situação ou realidade. É desafiadora porque as situações de mudanças não são triviais e, embora em algumas situações as mudanças possam até

acontecer com relativa rapidez, nem sempre é assim.

Nesse sentido, o assentamento das famílias passa por um processo de mudança de referenciais, obtida nesse processo formativo, construída no movimento social. Isso se pode auferir nas falas em que aparece o trabalho como princípio educativo, no qual ocorre um processo de aprendizado constante, envolvendo a gestão do lote, a escolha das culturas a serem produzidas, a aplicação dos recursos. Isso faz com que o trabalho camponês tome conta do cotidiano das famílias, e, ao mesmo tempo, estimula o aparecimento de laços com o movimento social, como uma forma de aprendizado político para a mediação e gestão dos assuntos coletivos.

Por conseguinte, percebe-se a questão do trabalho como o grande mobilizador dos/as trabalhadores/as em suas trajetórias, aparecendo aí sua centralidade, ou seja, a passagem do trabalho urbano para o trabalho rural como a consequência dessa mobilização. Na realidade, o que se percebe é o trabalho como princípio educativo presente nas ações do movimento de organização, tanto no nível material, como no nível espiritual, como, por exemplo, na simbologia da mística (sementes, adereços campesinos).

As práticas gestadas e apreendidas no interior do movimento social resultam do trabalho com três diferentes aspectos: organização política, busca de alternativas de trabalho e trabalho como princípio educativo. Esses três aspectos articulados podem expressar a experiência das histórias e trajetórias de vida dos/das assentados/as do Assentamento Padre Réus.

Referências

- Brum, C. K. (2006). Esta terra tem dono. Disputas de representação sobre o passado missioneiro no Rio Grande do Sul. A figura de Sepé Tiaraju. *Cadernos IHU Ideias* 46.
- Gohn, M. G. (1997). Teoria dos Novos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo. Edições Loyola.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal na Pedagogia Social. *1 Congr. Intern. Pedagogia Social*. Março.
- EMATER. (2003). *Plano de Desenvolvimento Econômico do Assentamento Padre Réus*. Encruzilhada do Sul.
- Oliveira, V. L. (2012). Militância e Religião no passado e presente da luta pela terra. *Sociologias Plurais*, 1, 125-148.
- Ploeg, J. D. (2008). *Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS.

Ribeiro, R. (2009). O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. *Saúde e Sociedade*, 18, 42-54.

Santos, R., & Costa, L. F. C. (1997). Camponeses e política no pré-64. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 8, 83-117.

Shimidt, C. (1992). *O tempo do acampamento: identidade político-social do sem-terra*. Porto Alegre: UFRGS.

ⁱ Segundo Gohn (2006) educação não-formal consiste na educação produzida nas associações coletivas protagonizadas pelas redes associativas da sociedade civil. Educação formal consiste na educação promovida através da ação estatal, como, por exemplo, a escolar, e na educação informal, os agentes educadores são os pais, os vizinhos, os colegas da escola, a igreja paroquial e os meios de comunicação de massa.

ⁱⁱ As místicas utilizam músicas, bandeiras e elementos relativos à vida no campo, como peneiras, chapéus de palha, sementes, pão e alimentos orgânicos cultivados na roça. Esses elementos estariam representando uma agricultura baseada nos ideais de sustentabilidade, livre de agrotóxicos. As Músicas "MST, só a luta faz valer" (1999), de José Pinto Lima, "Procissão de retirantes" (1999), letra de Marjin Cesar Ramires Gonçalves e música de Pedro Munhóz, ambas lançadas no 1º Festival de músicas da Reforma Agrária, em Palmeiras das Missões, em 1999, e também a "Canção da Terra", de Pedro Munhóz, relançada em 2011 pela banda Teatro Mágico, são trilhas consagradas na realização de místicas. Elas trazem temas como a luta pela terra, a exaltação da terra, a desigualdade social e a partilha do pão.

ⁱⁱⁱ Manifesto de Repúdio aos Sem Terra. Agosto de 2003. Texto recebido por e-mail e atribuído aos latifundiários de São Gabriel.

Recebido em: 28/06/2017
Aprovado em: 10/08/2017
Publicado em: 10/11/2017

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

APA:

Lopes, B. S., & Moretti, C. Z. (2017). O trabalho como princípio educativo no MST: um estudo de caso do Assentamento Padre Réus. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 708-727. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p708>

ABNT:

LOPES, B. S.; MORETTI, C. Z. O trabalho como princípio educativo no MST: um estudo de caso do Assentamento Padre Réus. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 708-727, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p708>

ORCID

Beliza Stasinski Lopes



<http://orcid.org/0000-0002-7067-3142>

Cheron Zanini Moretti



<http://orcid.org/0000-0002-6297-3129>

Los directores(as) de las escuelas primarias rurales como los principales maestros de sus subordinados

Maria Julia Aguilar Aguilera¹

¹Universidad de Artemisa. Departamento superación de cuadros. Calle 8 C no 713 entre 7 y campo Consejo Popular Lincoln. Artemisa - Cuba. mariajulia@uart.edu.cu

RESUMEN. El presente trabajo es el resultado de la labor de la autora como entrenadora de cuadros en la Universidad de Artemisa, el mismo tiene como objetivo proponer un sistema de acciones de capacitación para potenciar las habilidades de los directores (as) de las escuelas primarias rurales del municipio de Bauta como los principales maestros de sus subordinados. Para ello se asumió la capacitación desde la Universidad como actividad de postgrado en el puesto de trabajo, para favorecer el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección en el sistema de trabajo de la escuela. La utilización de diferentes métodos entre ellos la encuesta, la entrevista, la observación participante y el análisis documental permitió caracterizar el estado inicial, fundamentar la propuesta y valorar los resultados de su aplicación, lográndose generalmente que los directores asumieran el papel de maestro de sus subordinados.

Palabras clave: Sistema de Acciones, Capacitación, Actividad Pedagógica Profesional de Dirección y Escuelas Primarias Rurales.

The directors of the rural primary schools as the main teachers of their subordinates

ABSTRACT. The present work is the result of the work of the author as a trainer of paintings at the University of Artemisa. The aim of this work is to propose a system of training actions to enhance the skills of the principals of rural primary schools municipality of Bauta as the main teachers of his subordinates. To this end, the training was assumed from the University as a postgraduate activity in the workplace, in order to favor the development of the professional pedagogical activity of management in the school work system. The use of different methods such as the survey, interview, participant observation and documentary analysis allowed characterizing the initial state, substantiating the proposal and evaluating the results of its application, generally making it possible for the directors to assume the role of teacher of their subordinates.

Keywords: System of Actions, Training, Professional Pedagogical Activity of Management and Rural Primary Schools.

Os diretores(as) das escolas primárias rurais como principais professores de seus subordinados

RESUMO. O presente trabalho é o resultado do trabalho do autor como formador de pinturas na Universidade de Artemisa. O objetivo deste trabalho é propor um sistema de ações de treinamento para aprimorar as habilidades dos diretores de escolas primárias rurais município de Bauta como principais professores de seus subordinados. Para o efeito, o treinamento foi assumido pela Universidade como uma atividade de pós-graduação no local de trabalho, a fim de favorecer o desenvolvimento da atividade pedagógica profissional de gestão no sistema de trabalho escolar. O uso de diferentes métodos, como pesquisa, entrevista, observação participante e análise documental, permitiu caracterizar o estado inicial, fundamentando a proposta e avaliando os resultados de sua aplicação, geralmente permitindo que os diretores assumam o papel de professor de seus subordinados.

Palavras-chave: Sistema de Ações, Treinamento, Atividade Pedagógica Profissional de Gestão e Escolas Primárias Rurais.

Introducción

En la Educación Primaria se encuentran los escolares, cuyas edades constituyen una de las etapas fundamentales del desarrollo del ser humano. El Modelo de Escuela Primaria se sustenta en la idea de que:

Los cambios que se pueden lograr en materia de calidad de la educación están asociadas, esencialmente, al trabajo de la propia escuela, a la naturaleza de las transformaciones que se pretenden, a la interacción entre factores internos (directivos, maestros, alumnos) y factores externos (familia, comunidad) como agentes, estos últimos, que interactúan en los procesos educativos más cercanos al niño y a la escuela (Rico, Castillo, Silva, González, 2009, p. 6).

Los niños y niñas que residen en zonas rurales en Cuba, tienen las mismas oportunidades de acceder a una educación que favorezca su desarrollo integral al igual que los que residen en las grandes ciudades. Sin embargo para alcanzar esta aspiración la escuela primaria rural requiere contar con directores que posean las habilidades necesarias para el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección.

Las características del sector rural en el municipio de Bauta de la provincia de Artemisa, requiere de una atención priorizada en la preparación de sus

directores que les permita perfeccionar la preparación de los docentes que laboran en estos centros.

El trabajo de los directores que tienen a su cargo la dirección institucional en las condiciones del rural demanda potenciar las habilidades directivas como principales maestros de sus subordinados (colectivo pedagógico), para que contribuyan a perfeccionar la organización escolar de acuerdo al Modelo actuante; que enseñen al colectivo pedagógico a organizar la vida de la escuela y que aprendan a aprovechar óptimamente los recursos humanos y materiales con que cuenta la escuela y la comunidad.

Aunque se han establecido estructuras organizativas en el país para el sector rural, las condiciones de cada territorio no son siempre iguales y no en todos existe la figura del director zonal. En el caso que nos ocupa cada una de las escuelas cuenta con un director, por lo que se hace necesario potenciar su papel como principal maestro de sus subordinados.

En Cuba el fin de la escuela primaria es contribuir a la formación integral de los estudiantes desde la primera infancia, constituyendo uno de los más significativos desafíos que los directores de las instituciones educativas deben enfrentar en la era del conocimiento donde

las tecnologías de la informática y las comunicaciones enrumben en la sociedad.

Resulta necesario para los directores plantearse: ¿cómo preparar al colectivo pedagógico para lograr esta aspiración?, ¿qué objetivos deben lograrse en los alumnos?, ¿qué exigencias deben cumplir para alcanzar dichos objetivos?, ¿a qué escuela rural se aspira?

Esto sitúa la atención al desarrollo de los docentes para llevar adelante las transformaciones de la enseñanza, como uno de los principales problemas que enfrentan los directores (as) en la aplicación de los conocimientos de Dirección Científica Educativa en la escuela rural, por cuanto la utilización de todas las potencialidades del colectivo pedagógico constituye una tarea de primer orden para lograr el desarrollo corriente y perspectiva de la institución educativa y por tanto del cumplimiento de los objetivos de dicha educación.

El cambio educativo es entendido como:

Aquellas transformaciones o modificaciones que tienen lugar en las concepciones educativas, y en los medios y recursos para llevarlos a cabo, incluyendo las que se derivan de su propia instrumentación (García, 1996, p. 5).

El cambio educativo se materializa por medio de la actividad pedagógica

profesional de dirección (Alonso, 2000) que caracteriza y diferencia las funciones del director en relación al desempeño del docente, al actuar el primero, como principal maestro de sus subordinados.

Sin embargo no todos los directores han logrado incorporar en el sistema de trabajo de la escuela la actividad pedagógica profesional de dirección. En la base de este problema está, como una de las causas esenciales, el que un número nada despreciable de docentes acceden al cargo de director (a) sin la preparación previa en cuanto al dominio del contenido de la ciencia de la dirección; de las funciones a ejercer, entre las cuales, las vinculadas a este tipo de actividad, que constituye la esencia de su gestión en correspondencia con la responsabilidad asumida o por asumir, en un contexto, en muchas ocasiones, diferente al de donde provienen y se formaron.

Es por ello que no siempre la actividad pedagógica profesional de dirección, constituye, en la práctica, la esencia del proceso para la conducción del cambio educativo, lo que impacta negativamente en el desarrollo de las formas de existencia de la dirección: el proceso de dirección y la dirección de procesos, en particular este último, debilitado en su carácter desarrollador en la enseñanza aprendizaje de los alumnos

como consecuencias de un insuficiente trabajo metodológico con y del colectivo pedagógico.

Sin embargo, en la revisión de la literatura disponible respecto a la actividad pedagógica profesional no se aborda con claridad lo relacionado con la dirección educacional. Se enfatiza más en la práctica de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que deja una brecha sin solucionar la referida a la preparación del directivo para su desempeño como principal maestro de sus subordinados directos.

Es (Alonso, 2002) el primero en Cuba en abordar el tema de la actividad pedagógica profesional de dirección. Este investigador demuestra, que el proceso de dirección de la institución educativa necesita ser fundamentado desde las ciencias pedagógicas, desde el análisis de sus categorías y de su utilización práctica en dicho proceso.

Aunque el autor, antes referido, en sus estudios llega hasta la definición de actividad pedagógica profesional de dirección situada en el universo de las diversas y complejas funciones de los directivos educacionales (la dirección escolar penetra todas las actividades que se realizan en la escuela, tanto con los alumnos, como con los trabajadores, familia y comunidad), y enfatiza en el

carácter pedagógico de estas, que precisa de ellos un desempeño como principales maestros de sus subordinados directos, no aborda, por no ser objeto de su investigación, las estrategias de capacitación que contribuyan al desarrollo de las habilidades requeridas para ello.

Por otra parte, muchos de los directores (as) que asumen la responsabilidad, y una parte de sus superiores en las estructuras municipales, no jerarquizan el papel de la preparación y superación de los mismos como una vía pertinente y esencial de dar solución a los problemas teórico-prácticos del proceso de dirección que se desarrolla en la escuela.

A esto se le adiciona la insuficiente permanencia de los directivos de esta enseñanza en el cargo, lo que produce discontinuidad en los procesos de capacitación que se diseñan.

Además, se ha podido constatar que diversas acciones de capacitación (cursos, talleres y otras modalidades utilizadas) que se desarrollan en los municipios enfatizan más en lo académico, en el dominio de documentos normativos y en lo administrativo que en el desarrollo de las habilidades directivas indispensables para conducir la escuela de manera integral.

Son estas condiciones del desarrollo del trabajo de dirección en las escuelas primarias rurales las que aportaron la

necesidad de diseñar y poner en práctica un sistema de acciones de capacitación que contribuyera a potenciar las habilidades de los directores (as) como los principales maestros de sus subordinados directos.

Desarrollo Aproximaciones teórico – metodológicas sobre la actividad pedagógica profesional de dirección

Las funciones que los directivos de las escuelas primarias rurales desarrollan al frente de los colectivos pedagógicos y escolares están contenidas dentro de la actividad pedagógica profesional de dirección, la que constituye la esencia de su gestión.

La actividad pedagógica profesional de dirección potencia la elevación continua de la calidad de la educación: desde el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje (al garantizar, de manera contextual, el trabajo docente metodológico); profesionaliza a los docentes para que alcancen maestría pedagógica; promueve la labor científico investigativa en la solución de los problemas y desarrolla la atención a los cuadros subordinados y sus reservas en la dinámica de la escuela al lograr que la institución educativa se convierta en una:

Una escuela que aprende ... como ...
un organismo que se autodesarrolla,

se autorevisa, se autoconoce, se autorregula, se autodetermina y se autogestiona. Holly, P, citado por (Zilberstein, 2002, p. 7).

Por ello se hace necesario abordar la dirección desde una nueva concepción que posibilite la incorporación de manera activa de los sujetos del proceso docente educativo, aún cuando en la escuela existan carencias de docentes titulados y/o con experiencia para poder planificar, organizar, dirigir y controlar el mismo.

Esta dinámica del trabajo presupone demostrar en la práctica de la dirección de la escuela, todo el caudal de conocimientos y experiencias adquirida en la formación como docentes y en el ejercicio profesional previo a la asunción de la responsabilidad; y a la vez, en esa propia práctica, desarrollar habilidades para aprovechar las experiencias y conocimientos que cotidianamente construyen los docentes subordinados en un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas, tanto instructivas como educativa(García, 1996).

Si a todo lo anterior se le adiciona que la escuela tiene una diversidad de tareas que deben ser insertadas en la estrategia de trabajo metodológico con vistas a lograr, no sólo la preparación de los maestros y de sus estudiantes, sino de la familia y de la comunidad en su conjunto, se hace notorio el complejo papel

que debe jugar el director dentro de la escuela primaria rural.

Es la escuela el escenario donde se desarrolla la actividad pedagógica profesional de dirección, eje de todos los procesos que acontecen en la misma, y donde el director (a), más que principal metodólogo y supervisor, es el principal maestro.

Desde ese punto de vista hay que valorar la presencia en el proceso de dirección de categorías pedagógicas como la enseñanza, la instrucción, entre otras, y el destacado valor de la Didáctica en dicho proceso. Así mismo, y siguiendo las ideas que al respecto expresa Alonso (2002), se debe tener en cuenta la educación en valores. Estos recursos científicos permiten concluir, entre otros importantes aspectos relacionados con el sistema de trabajo de los directivos de la escuela primaria rural, que estos requieren:

Fundamentar y ejecutar sus funciones, relaciones e interacciones con sus subordinados a partir de los principios y leyes ... de las Ciencias Pedagógicas y de la Educación (Alonso, 2002, p. 52).

Esto permitirá al directivo escolar fundamentar los procesos que se desarrollan en la escuela, y por tanto desplegar su papel como principal maestro de sus subordinados, en cuyo

perfeccionamiento es protagónico su rol al frente de la institución educativa.

En la actividad pedagógica profesional de dirección se destacan conceptos como el de actividad, la que puede ser definida desde lo filosófico, psicológico, pedagógico y valorada desde la dirección como ciencia. De acuerdo con el Diccionario Filosófico La actividad es:

Una forma específicamente humana de relación activa con el mundo circundante se expresa como modo de ser del hombre y caracteriza la función e interacción del sujeto con el objeto, y la del sujeto con otros sujetos, y la relación del individuo con diferentes objetos, es estimulada por la necesidad. Se orienta hacia el objeto que da satisfacción a esta última y se lleva a cabo por medio de un sistema de acciones (Rosental & Ludin, 2011, p. 4).

El desarrollo del proceso de dirección, incluye la definición de los objetivos, los medios, los resultados y el propio proceso; tiene carácter consciente e intencional para lograr la transformación del objeto y de sí mismo.

Expresado en otros términos se precisa que la relación e interacción dirigente-subordinado, como actividad social, se comprenda como una relación donde uno y otro sean sujetos de la actividad, dotados de iniciativa y creatividad en el proceso de las transformaciones de la enseñanza, de la

institución y del crecimiento personal y profesional de sí mismos.

Precisamente en la actividad pedagógica profesional de dirección desarrollada por los directivos educacionales, está el revelar las necesidades de los subordinados y crear las motivaciones necesarias para asumir la sistemática formación, preparación y superación a través del trabajo metodológico, el que deben planificar, estructurar y poner en práctica en la escuela con el concurso de todos.

Como se señaló anteriormente, la dirección por su contenido tiene dos formas de existencia: el proceso de dirección y la dirección de procesos.

En el primer caso se evidencia las relaciones de subordinación dirigidas, donde los primeros planifican, organizan, regulan y controlan la actividad de los segundos. Es un proceso funcional, propio de los directivos, el que se sustenta en los preceptos de la Dirección Científica Educativa.

En el caso de la dirección de procesos, expresa las funciones propias de los docentes, las que no comportan relaciones de subordinación entre el maestro o profesor y los educandos. Esa dirección de procesos es planificada, organizada, regulada y controlada por los profesionales que la ejecutan, quienes

recurren teórica y metodológicamente a la Pedagogía y las Ciencias de la Educación sobre todo a la Didáctica para su conducción.

En conclusión, en el proceso de dirección se pone de manifiesto las relaciones de subordinación y de cooperación entre el directivo escolar y sus subordinados con el objetivo de proporcionarle los recursos pedagógicos, didácticos y materiales necesarios, a partir de la atención a sus diferencias individuales, con vistas a desarrollar su personalidad y profesionalidad, en función de los objetivos de la educación.

Esto alimenta la idea de que la gestión de dirección pueda concebirse como un sistema de acciones donde se ponen en práctica los conocimientos y la experiencia que se posee previamente y se concretan métodos y procedimientos para el aprendizaje continuo.

En este sentido Carlos Manuel Álvarez de Zayas plantea:

Para la actividad lo fundamental es el motivo; para la acción, el objetivo; y para la operación, las condiciones (Álvarez, 1996, p. 69).

Las acciones y las operaciones, integran un sistema que forman parte de la estructura de la actividad que se produce entre el hombre y la realidad objetiva que lo rodea, mediante el cual satisface sus

necesidades, transforma la realidad y a sí mismo.

La actividad pedagógica profesional de dirección contiene en su esencia la actividad de dirección la que se caracteriza por la especialización de los dirigentes en orientar el trabajo colectivo, influyendo sobre los subordinados, de manera consciente, premeditada, sistemática y estable, a fin de lograr los objetivos propuestos.

También en su contenido, esta actividad integra la categoría actividad pedagógica profesional, definida por el DrC. Lisardo García del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba en 1992 y citada por (Alonso, 2002, p. 45) con los siguientes términos:

Es aquella actividad que está dirigida a la transformación de la personalidad de los escolares en función de los objetivos que plantea el Estado a la formación de las nuevas generaciones. Se desarrolla en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas, tanto de carácter instructivas como educativas y en condiciones de plena comunicación entre el maestro, el alumno, el colectivo escolar y pedagógico, la familia y las organizaciones estudiantiles.

Retomando el estudio realizado por Alonso se puede concretar que:

Aunque esta categoría se ha reducido hasta ahora al marco de la

relación “educador-educando”, se valoró que - dada la amplitud de su contenido - podría extenderse también a la relación “dirigente-dirigido (Alonso, 2002, p. 45).

El DrC. Alonso, en el trabajo citado en párrafos anteriores, concluye que la actividad pedagógica profesional de dirección:

Es una forma de actividad de dirección específica del sector educacional, que se distingue por el marcado carácter técnico-metodológico y científico-pedagógico con que se desarrolla el proceso de dirección y por su clara orientación hacia la transformación de la personalidad y el desarrollo profesional de los cuadros y docentes, en función de los objetivos que plantea el Estado a la formación de las nuevas generaciones; actividad que se desarrolla en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas - tanto instructivas como educativas -, y en condiciones de plena comunicación entre dirigentes y dirigidos, con la activa participación de las organizaciones políticas, sociales y de masas que actúan en su entorno (Alonso, 2002, p. 46).

La definición asumida por la autora conlleva, que el director (a) se reconozca, se sienta y actúe como maestro de sus subordinados directos, de los cuales también aprende. Esto implica ver, desde lo integral, la interrelación de varios elementos esenciales que contribuyen a la elevación de la calidad de la educación: la gestión de dirección, (que a criterio de la

autora no es sólo prestar atención a la administración de los recursos materiales y financieros, sino, esencialmente, el uso del conocimiento y la experiencia en estos aspectos y al trabajo docente.

Indica que en el desarrollo del trabajo metodológico el director(a) debe garantizar la profesionalización de sus docentes (y colaboradores) y la formación de su personalidad en correspondencia con los objetivos que el país ha situado para la formación del ciudadano que vivirá en la sociedad en tanto contribuye a su edificación.

En esencia, las posibilidades de eficiencia docente educativa que demuestren los docentes e incluso los restantes directivos de la institución educativa, en función de la formación integral de los educandos, dependerá en gran medida, de la influencia que el director (a) ejerza en los subordinados para lograr las transformaciones de la personalidad de estos y en el desarrollo de su profesionalidad, lo que contribuye al mejoramiento humano de los mismos y al desarrollo de la institución.

La profesionalización como proceso tiene como esencia:

La especialización de los recursos laborales calificados, a través del cual se logra alcanzar la eficiencia en la adquisición y/o desarrollo de las competencias básicas exigidas

por el modelo profesional y las aspiraciones individuales (Añorga, 2002, p. 11).

Las posibilidades que tiene el director (a) de la escuela primaria rural de la transformación de la personalidad y el mejoramiento profesional y humano de los subordinados parte del dominio que este tenga respecto de la incorporación a su actuación como principal maestro, de los procesos cognitivos y afectivos, desarrollo de valores e introducción de conocimientos, mediante la acción participativa de los sujetos y de si mismo sin perder de vista el desarrollo de las motivaciones del colectivo.

Asumirse como principal maestro de sus subordinados directos, es reconocer, como función de dirección, lo que en la década de los 80 definía Celia Pérez, autora del libro “Hacia el perfeccionamiento del trabajo de la dirección escolar” al expresar que:

Dirigir equivale a organizar, orientar, ayudar, encaminar, guiar, enseñar cómo hacer una cosa de la mejor forma, observar, penetrar en la esencia del asunto, aconsejar, encontrar las deficiencias y buscar las vías para erradicarlas, detectar lo bueno, lo mejor, mantenerlo, superarlo, apoderarse de la mejor experiencia e incorporarla al bagaje de dirección, interesar a los demás en el trabajo, consultar con los demás, revisar, chequear, supervisar, controlar a aquellos que

llevan a cabo un trabajo, evaluar, estimular (Pérez, 1983, p. 25).

De esa manera esta autora dejaba sentada algunas de las principales habilidades y conocimientos indispensables para asumir la dirección de una institución educativa, a la vez que evidenciaba la importancia determinante del director(a) de escuela en el proceso de dirección, donde su influencia tanto en el plano individual como colectivo hace significativos aporte al desarrollo de la personalidad y en lo profesional de sus subordinados al:

✓ Potenciar el perfeccionamiento del colectivo de la institución en el proceso del cambio educativo (transformaciones);

✓ desarrollar sus conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes individuales (valores) que contribuyan al enriquecimiento de la cultura de la institución educativa;

✓ garantizar el cumplimiento de los objetivos trazados (Estrategia, Convenio Colectivo de Trabajo, Plan de Trabajo Individual, entre otros, recogidos en el proyecto educativo de la institución).

Acciones todas que en el escenario de la escuela primaria rural nos pone en presencia de una concepción desarrolladora de la dirección, la que se caracteriza por:

* atender al hombre como objeto y sujeto de su propia dirección;

* aprender dirigiendo y dirigir enseñando;

* privilegiar el trabajo en equipo para corresponder a los intereses colectivos y sociales;

* desarrollar la comunicación con un carácter dialógico;

* aplicar un enfoque psicológico que permita dirigir con y no sobre las personas;

* dar sentido real a la participación de los integrantes del colectivo pedagógico y escolar en las decisiones;

* hacer del proceso de dirección un instrumento metodológico de auto aprendizaje y sistematización de la realidad docente educativa.

Lo expresado sugiere que cualquier gestión de dirección debe comenzar por el diagnóstico de la institución educativa de manera integral con énfasis en los recursos humanos, lo que permitirá contextualizar la actividad pedagógica profesional de dirección como una función.

Es evidente que para lograr el efecto deseado en la ejecución de la actividad pedagógica profesional de dirección se hace indispensable alcanzar el desarrollo de determinadas habilidades que les permita a los (las) directores (as) ejercer sus funciones de manera efectiva y

continuamente perfeccionada en las transformaciones de la personalidad de sus subordinados.

Porque asumir una responsabilidad de dirección sin evaluar previamente en qué medida los conocimientos, habilidades, hábitos que se poseen, responden o no a los requisitos del cargo a ocupar, a las funciones específicas que hay que cumplir, al modelo actuante y al proyectivo de escuela es como diseñar el fracaso.

Las habilidades son un componente esencial y decisivo en el modo de actuación de cualquier profesional, pero en particular, en los de la educación. La habilidad:

Constituye el dominio de las operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación de la actividad. Es la comprensión de la interrelación entre el fin de la actividad y las condiciones, los medios de su puesta en práctica (Ferrer, 2004, p. 79).

Se concuerda con Ferrer ya que esta definición posibilita enriquecer los argumentos que se han estado utilizando para sustentar la labor de principal maestro de los subordinados directos por parte de los directivos de las escuelas primarias rurales en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección como contenido del proceso de dirección.

En la práctica de la gestión de dirección los directivos escolares deben adquirir paulatinamente, el dominio de las operaciones indispensables para la realización del trabajo metodológico, hasta lograr un significativo nivel de calidad en la ejecución de las transformaciones en la institución educativa.

Pero la adquisición y dominio de las habilidades indispensables para la realización de las acciones y operaciones como principal maestro de los subordinados directos, implica adquirir conocimientos, con énfasis en Dirección Científica Educacional que contribuyan a la realización con mayor eficiencia de sus funciones tanto específicas como generales, y a aplicar acertadamente los componentes de orientación, ejecución y de control de las actividades.

Lo anterior concuerda con el criterio de que la habilidad es el conocimiento en la acción, es saber hacer y está en correspondencia con las funciones de planificación, organización, regulación y/o ejecución y de control que caracteriza a una dirección eficiente.

Las habilidades que se adquieren en la práctica directiva se sustentan en las desarrolladas durante los estudios de pregrado y puestas en práctica en la vida profesional al frente de grupos de alumnos. Es decir, que se trata de integrar

conocimientos, habilidades y hábitos previamente desarrollados para ponerlos en función de la gestión directiva como principal maestro de los subordinados y desde ellos dar entrada a los nuevos saberes, internalizarlos.

Tener conciencia de este proceso ayuda a entender que el proceso de dirección:

Está caracterizado, y se añade que está condicionado, por la interrelación dialéctica entre los objetivos que se persigan para el logro de las tareas dentro del proceso (docente educativo) y la transformación de los modos de actuación como la expresión más general del cumplimiento de los objetivos (Ferrer, 2004, p. 81).

Las aproximaciones teóricas realizadas por la autora de este trabajo a los procesos de autodesarrollo/autoeducación y procesos autógenos, la motiva a buscar vías que posibiliten el desarrollo de la personalidad desde sí mismo. Por ello asume la propuesta de (Fariñas, 1995) en su texto “Maestro una estrategia para la enseñanza”, de Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal las que por su grado de generalización y poder autorregulador del desarrollo integral de la personalidad, pueden constituirse en el objetivo formativo de preparación y de superación de los directivos escolares de las escuelas primarias rurales como

principales maestros de sus subordinados directos:

Fariñas argumenta que estas habilidades dan una amplia perspectiva al crecimiento de la personalidad, del yo, tanto en un sentido cuantitativo como cualitativo, porque le permiten su desarrollo en una forma constructiva, independiente o autodidáctica, lo que es realmente una vía aceptable para quienes enfrentan la dirección de la institución educativa sin la preparación previa y sin el tiempo necesario para adquirir por las vías formales los conocimientos, habilidades, hábitos y métodos para la conducción de personas.

Las Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal definidas por la autora antes mencionada, son cuatro:

*I Habilidades relacionadas con el planeamiento y consecución de metas personales, y con la organización temporal general de la vida cotidiana.

* II Habilidades relativas a la comprensión y búsqueda de información.

*III Habilidades relativas a la comunicación y a la relación con los demás.

* IV Habilidades relacionadas con el planteamiento y solución de problemas.

Estas habilidades responden, en el tiempo, a los pilares de la educación para el siglo XXI trazados en el Informe Delors

de la UNESCO (1996), los que se sintetizan en las siguientes ideas de autodesarrollo:

- * aprender a ser;
- * aprender a aprender;
- * aprender a vivir juntos y a
- * aprender a hacer.

Tomando en consideración la propuesta asumida, los procesos de formación, preparación y superación de los directores (as) de las escuelas primarias rurales tienen que contribuir a la potenciación de esas habilidades para influir conscientemente sobre sí mismos y, al mismo tiempo, aprovechar y promover el desenvolvimiento de sus colaboradores.

Pudiera ejemplificarse con la siguiente propuesta: el director (a) debe auto diagnosticar sus estrategias de aprendizaje para concluir los aspectos fuertes y débiles de las mismas, de manera que llevadas a discusión con sus subordinados pueda convertir los elementos fuertes, de carácter personal, en conocimientos trasmisibles a los mismos, en la medida en que estos contribuyen a la eliminación o corrección de las estrategias fallidas.

Sus experiencias se convierten en fuente de aprendizaje relevante, aún cuando algunas actúan como barreras para el cambio.

Por lo tanto, la tarea de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Artemisa, es ayudar a tomar conciencia de la necesidad de conocer y aprender. Este es el punto inicial para emprender cualquier acción de superación de postgrado.

La primera acción fue explorar los conocimientos que tenían los directores(as) en relación con el diagnóstico de su institución educativa, para poder iniciar el sistema de acciones a partir de las necesidades y motivaciones de los propios interesados y sujetos del cambio.

Fundamentos de la propuesta

Esta experiencia se desarrolló en el municipio de Bauta, con directores de escuelas primarias rurales durante un curso de postgrado desarrollado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Artemisa, Cuba en el curso escolar 2015-2016.

El diseño y desarrollo del sistema de acciones para potenciar las habilidades de los directores (as) de las escuelas primarias rurales como principales maestros (as) de sus subordinados, lleva implícito el mejoramiento continuo de su actividad profesional de dirección y para su aplicación se tuvo en cuenta varios

presupuestos caracterizadores del sistema, entre ellos:

- El sistema de trabajo de la escuela como un sistema abierto y autogobernado;

- Coherencia de las actividades en diversos espacios y niveles de la estructura con enfoque de sistema y de manera sistemática;

- Las potencialidades y debilidades del colectivo pedagógico y del propio director (a);

- Flexibilidad;

- Pertinencia;

- Propiciar el aprender de los errores;

- Énfasis en el autodesarrollo;

- Reconocimiento de la diversidad;

- Aprovechamiento de la experiencia institucional y personal;

- Relación teoría práctica con respeto al contexto.

Aspectos que constituyeron elementos integradores del sistema de acciones

- * La utilización de métodos científicos para la conducción de las transformaciones.

- * Técnicas e instrumentos para el diagnóstico integral con énfasis en los recursos humanos.

- * La unidad y coherencia de acciones metodológicas de la universidad y la escuela.

- * La capacitación de todos los factores que influyen en el funcionamiento de la escuela con énfasis en los directores de escuelas y las reservas.

Desde los referentes pedagógicos se asumió la necesidad de superar la enseñanza tradicional por un modelo más vinculado a una enseñanza humanista, tutoreal, personalizada, que preste atención priorizada al desarrollo integral de la personalidad de los directivos, a los aspectos formativos vinculados a enseñar a aprender, enseñar a hacer y enseñar a ser, a cada persona, más que a los aspectos puramente teóricos de la dirección, y que lo hagan desde un acercamiento de los cuadros superiores a la realidad en que se encuentra insertado el subordinado directo, y el conjunto de subordinados como un todo, de las motivaciones e intereses, y de las capacidades que estos posean (Zona de Desarrollo Próximo), asociado a un proceso de transformación de los mismos, de su preparación y de sus concepciones de la dirección del proceso docente educativo.

Desde el punto de vista metodológico se asumió, dentro del sistema de acciones, la enseñanza de cuadros como una implicación de compromiso, de involucrarse, de interdependencia, interacción e interés común (Doménech, 2002), donde la capacitación se dirige teniendo como base

la propia experiencia de los participantes, para propiciar cambios en su comportamiento, es decir, en el pensar y accionar, para transformar el contexto.

Implicó comprender la capacitación como actividad, como proceso de interacción – transformación; dirigida a la solución de problemas o situaciones como base que estimula el aprendizaje; a la vez, que se propició la motivación, el compromiso e identificación con lo que se aprende.

Por ello, la propuesta de capacitación, independiente de sus características intrínsecas, abordó el contenido con una visión interdisciplinaria y holística. No puede olvidarse que la dirección como ciencia se apoya en diversas ciencias sociales, humanistas y exactas, incluida la informática, pero con un enfoque eminentemente pedagógico.

Los cuadros en ejercicio y/o reservas que participaron en las actividades de capacitación (formación, preparación y superación) tienen experiencias y creencias relativas, adquiridas en el medio en que se desempeñan, por lo que fueron adiestrados en acciones que le permitiera evitar y defenderse de aquellas que no contribuyan a realizar sus funciones con eficiencia.

Sistema de acciones para potenciar las habilidades del director (a) como principal maestro de sus subordinados

El sistema de acciones comprendió cuatro etapas de trabajo:

Primera etapa: de sensibilización y diagnóstico

Se caracterizó por la discusión con los directores y sus reservas de las escuelas primarias rurales, acerca de las definiciones conceptuales y la necesidad de mejorar sistemáticamente el proceso de dirección, la dirección de procesos, el trabajo metodológico, la organización escolar y el papel de los cuadros como principales maestros de sus subordinados directos en el ejercicio de la Actividad Pedagógica Profesional de Dirección.

Se realizó un diagnóstico de cada cuadro o directivo escolar y sus reservas a partir de:

- ✓ resultados de sus evaluaciones,
- ✓ resultados de las visitas recibidas y efectuadas,
- ✓ Criterios de los subordinados directos y jefes superiores y
- ✓ La autopercepción sobre sus conocimientos y habilidades para dirigir.

Se aplicaron encuestas, entrevistas, observaciones y otros métodos empíricos y teóricos de investigación.

Segunda etapa: de definición grupal y metodológica

Se caracterizó por la ubicación en grupos afines de acuerdo al nivel de

desarrollo alcanzado y demostrado tanto en el orden teórico como práctico.

Se diseñaron acciones para la atención diferenciada a cada sujeto, los enfoques esenciales para el trabajo con las personas y las modalidades a utilizar.

Se definieron los temas a trabajar en el postgrado y las actividades prácticas a desarrollar, lográndose coherencia en las acciones en relación a los objetivos previamente acordados, de manera que el mismo tema fue abordado por diversas vías en forma de cascada y se concretó en el puesto de trabajo como parte del sistema de trabajo.

Tercera etapa: del desarrollo de las acciones para el mejoramiento de la actividad pedagógica profesional de dirección.

Se caracterizó por la ejecución de las acciones de capacitación ajustadas a las necesidades de los contenidos básicos para el desempeño de las funciones de dirección.

Entre los contenidos básicos para el desempeño de sus funciones se abordaron:

* Aspectos esenciales de la organización escolar;

* El sistema de trabajo de la escuela y dentro de este el funcionamiento de los órganos técnicos y de dirección incluido el Consejo de Escuela;

* Documentos normativos de la Política Educacional, del trabajo metodológico y del modelo pedagógico de la enseñanza y el de la universalización;

* Contenidos básicos y didácticos;

* Métodos para la realización del diagnóstico integral que le permitan conocer y actuar de acuerdo a las necesidades de sus docentes y directivos subordinados;

* Métodos y técnicas básicas de dirección y de la administración de recursos., entre ellas la delegación de autoridad; la toma de decisiones efectivas, técnicas de trabajo con grupos; técnicas del control con énfasis en el control interno; funciones generales de dirección; solución de problemas y conflictos; entre otras;

* Métodos para el desarrollo de la metacognición;

* Concepción del trabajo metodológico para lo que fue necesario enfatizar en cómo:

✓ establecer prioridades,

✓ aplicar el carácter concreto y diferenciado del contenido en función de los problemas y necesidades colectivas e individuales,

✓ integrar saberes filosóficos, psicológicos, sociológicos, políticos, científicos-teóricos y pedagógicos en el contenido de la dirección,

✓ desarrollar el enfoque sistémico, teniendo en cuenta el carácter rector de los objetivos,

✓ evaluar el desempeño con un carácter diferenciado,

✓ ejecutar la entrega pedagógica,

✓ diseñar y aplicar comprobaciones de conocimiento y a trabajar con los resultados de estas,

✓ usar los indicadores de eficiencia como herramientas para la toma de decisiones,

✓ controlar la superación de los docentes y

✓ trabajar con las organizaciones del centro y de la comunidad.

Cuarta etapa: del control y la evaluación

Se caracterizó por acciones significativas como:

✓ Discusión y análisis de los resultados de las visitas que recibían y realizaban en la escuela;

✓ Observación y valoración de los modos de actuación que asumían ante diversos problemas y distintos escenarios;

✓ Observación de los modos de actuación y dominio que demuestra del contenido y de los métodos en las actividades que dirige y/o en las que participa en su contexto o fuera de este;

✓ Valoración del modo en que ponen en práctica de manera creativa lo aprendido;

✓ Resultados favorables que logra en los puntos medulares del desarrollo institucional.

Resultados obtenidos

A través de la observación participante, revisión de documentos y encuestas de satisfacción se pudo constatar el mejoramiento continuo de la Actividad Pedagógica Profesional de Dirección por la apropiación de métodos y estilos de trabajo coherentes que pusieron en práctica en sus modos de actuación; el mejoramiento continuo de la capacidad de dirección de los directivos y docentes; el fortalecimiento de la organización escolar y las relaciones con el entorno (familia y comunidad); el mejoramiento del trabajo metodológico y su expresión en la calidad de las clases; el incremento en el aprendizaje de los alumnos, así como el perfeccionamiento del proceso de evaluación del escolar y de los docentes incluyendo al director.

El sistema de acciones contribuyó a la formación de una dirección desarrolladora, poniéndose de manifiesto de manera activa y participativa, donde primaron los valores compartidos.

En el sistema de acciones se tuvo en cuenta la importancia del papel protagónico del hombre como objeto y sujeto de la dirección; así como del estudio, de la preparación y superación de los directores de las escuelas primarias rurales.

Por otra parte, se abrieron posibilidades para el uso de las Tecnologías de la Informática y las Comunicaciones (Tics), lo que tiene un valor operacional significativo, que condiciona la necesidad de que por las diversas vías del trabajo metodológico y, en particular por las visitas de ayuda metodológica (VAM), se capacite a los directivos escolares y sus reservas en el uso de ellas de manera que puedan hacer una utilización eficiente en las funciones básicas de:

1. Producir y/o seleccionar los materiales básicos para su auto aprendizaje y diseñar las estrategias y secuencias de aprendizajes para el logro de las competencias específicas y generales para la dirección del modelo pedagógico de su enseñanza conjuntamente con logros, conocimientos, habilidades, valores y actividades previstas como aseguramiento a lo diseñado por la Universidad y por la propia institución.

2. Gestionar la información y los conocimientos para el aprendizaje de

sus subordinados, en ambiente digitales más abiertos, y preparar al mismo tiempo a sus docentes en estas habilidades.

3. Gestionar los aprendizajes personalizados a partir de las características de cada uno de sus docentes.

Fuentes de verificación y control

Estos resultados pudieron comprobarse a través de las visitas de ayuda metodológica (VAM) e inspección con énfasis en el seguimiento a la capacitación; en el análisis sistemático en los órganos técnicos y de dirección de los indicadores de eficiencia de la institución educativa; en los resultados de los cortes evaluativos del personal docente y de los cuadros y en la recogida del estado de opinión de docentes, trabajadores, estudiantes y familia, así como de las autoridades educacionales.

Conclusiones

Se argumenta que la actividad pedagógica profesional de dirección constituye el contenido esencial de la gestión de los directores de las escuelas rurales. Su adecuado desarrollo a través del sistema de trabajo contribuye a garantizar la materialización de la concepción de la escuela.

La propuesta presentada aplicada en escuelas rurales del municipio de Bauta, provincia de Artemisa tributa al perfeccionamiento de la dirección educacional enfatizando en el papel del director como principal maestro de sus subordinados, en la atención de las potencialidades de los maestros para llevar adelante las transformaciones que se realizan en la escuela cubana actual.

Los resultados alcanzados en el proceso docente educativo, en los centros donde se aplicó la propuesta, evidencian, que en la práctica de la gestión de un significativo número de instituciones educativas, la actividad pedagógica profesional de dirección, no constituía la esencia del proceso para la conducción del cambio educativo.

El desarrollo del sistema de acciones contribuyó a mejorar la Actividad Pedagógica Profesional de Dirección, en su despliegue a través del sistema de trabajo; aportó posibilidades y conocimientos para el perfeccionamiento de los métodos que emplean tanto en su interacción, como en la influencia que ejercen en el personal docente y los alumnos; ayudó desde la práctica a integrar procesos que generalmente se desarrollan en la práctica aislados como: el trabajo docente-metodológico y el científico-metodológico, la superación del personal docente y la

gestión de la dirección educacional.

El sistema de acciones va encaminado a dar respuesta a la evidente necesidad de la interrelación entre desarrollo y capacitación con énfasis en los conocimientos, habilidades y hábitos de los directores(as) y sus reservas en las escuelas primarias rurales, con el fin de prepararlos para que desempeñen adecuadamente sus funciones en su puesto de trabajo como los principales maestros de sus subordinados.

Referencias

Alonso, S. H. (2002). *El Sistema de Trabajo del MINED*. (Tesis en Educación). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Habana.

Alvarez, C. M. (1995). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Añoga, J. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.

Domenech, S. (2002). *Cuba: economía en el Período Especial*. La Habana: Editorial Política.

Fariñas, G. (1995). *Maestro una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Editorial Academia.

Ferrer, M. T. (2004). *Las Habilidades Pedagógicas Profesionales en el Maestro*

Primario. Modelo para su Evaluación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García, L. (1996). *Los retos del cambio educativo.* La Habana: Editora Pueblo y Educación.

Pérez, C. (1983). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rosental, M., & Ludin, P. (2011). *Diccionario Filosófico.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico, P., Castillo, S., Silva, R., & González, R. A. (2009). *Modelo de escuela primaria; principales transformaciones.* En Curso 3 Evento Pedagogía Internacional, Cuba.

Zilberstein, J. (2002). *Diagnóstico y transformación de la Institución docente.* México: Ediciones CEIDE.

ORCID

Maria Julia Aguilar Aguilera



<http://orcid.org/0000-0002-4064-5423>

Recibido em: 20/06/2017

Aprovado em: 20/08/2017

Publicado em: 10/11/2017

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

APA:

Aguilera, M. J. A. (2017). Los directores(as) de las escuelas primarias rurales como los principales maestros de sus subordinados. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 728-749. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2017v2n2p728>

ABNT:

AGUILERA, M. J. A. Los directores(as) de las escuelas primarias rurales como los principales maestros de sus subordinados. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 728-749, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2017v2n2p728>

Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de pedagogos para a Educação do Campo

Maria Christine Berdusco Menezes¹, Rosangela Celia Faustino², Marta Chaves³

¹Universidade Estadual de Maringá - UEM. Departamento de Pedagogia. Avenida Colombo, 5790. Jardim Universitário. Maringá - PR. Brasil. mcbmenezes@gmail.com. ²Universidade Estadual de Maringá - UEM.

³Universidade Estadual de Maringá - UEM.

RESUMO. Durante séculos, concomitantemente à expropriação das terras, a formação superior e o acesso aos níveis mais elevados de conhecimento foram destinados a poucos. Apenas as elites dominantes frequentavam universidades e tinham acesso ao conhecimento e às ferramentas para a produção científica. Aos camponeses e ao povo, de forma geral, restava trabalhar e produzir riquezas a serem apropriadas pelos exploradores. Esse estado de coisas só foi alterado quando movimentos sociais se organizaram e lutaram por justiça e direitos humanos igualitários. O presente artigo apresenta uma breve trajetória da criação do Ensino Superior e das lutas sociais para o acesso a esse nível de ensino. Discute, ainda, o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a formação de pedagogos para escolas do campo no Estado do Paraná. Os resultados mostram que a organização e as lutas sociais contribuem com a conquista do acesso a níveis mais elevados de educação e possibilidades de formação acadêmica diferenciada.

Palavras-chave: Movimentos Sociais, Ensino Superior, MST, Formação de Pedagogos.

Social movements and achievement of higher education: the formation of Pedagogues for the Rural Education

ABSTRACT. For centuries, concomitant with the expropriation of land, higher education and access to the highest levels of knowledge were earmarked for a few. Only the dominant elites frequented universities and had access to knowledge and tools for scientific production. The peasants and the people, in general, were left to work and produce wealth, to be appropriated by exploiters. This state of affairs is only changed when social movements organize and fight for justice and egalitarian human rights. This article presents a brief trajectory of the creation of higher education, of the social struggles to access this level of education; discussing the role of the Landless Rural Workers Movement (MST) and the training of pedagogues for rural schools in Paraná. The results show that the organization and the social disputes contribute to the achievement of reaching higher educational levels with the possibility of a differentiated academic formation.

Keywords: Social Movements, Higher education, MST, Teachers Formation.

Movimientos sociales y conquista de la universidad: Formación de Pedagogos para la Educación del Campo

RESUMEN. Por siglos, junto a expropiación de las tierras, la formación superior y el acceso a los niveles más altos de conocimiento ha sido dado a pocos. Solamente las elites dominantes ascendían a las universidades. Los campesinos e el Pueblo, llhes restaba la explotación por exploradores. Esta situación solo se cambia cuando los movimientos sociales se organizan y luchan por la justicia y derechos humanos igualitarios. El texto presenta una breve trayectoria de la creación de los estudios superiores y las luchas sociales para acceder a este nivel de enseñanza. Discute, sin embargo, el papel del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y la formación de maestros pedagogos para las escuelas del campo en la provincia del Paraná. Los resultados muestran que la organización y las luchas sociales contribuyen con la conquista del acceso a niveles más avanzados de educación, con posibilidad de una formación académica diferenciada.

Palabras clave: Movimientos Sociales, Universidad, MST, Formación de Pedagogos.

Introdução

A luta pela terra e por políticas públicas de educação que atendam à realidade camponesa no Brasil, empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde o final dos anos de 1970, tem apresentado conquistas para a formação superior. Estão sendo formados profissionais e militantes que atuam junto às famílias e comunidades de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária na área da educação e outras áreas demandadas pelo Movimento.

Os Centros de Educação e Formação, como a Escola Nacional de Formação Florestan Fernandes (ENFFF), em Guararema, SP, a Escola Milton Santos de Agroecologia (EMS), em Maringá, PR, a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), na Lapa, PR, entre outros, como espaços constituídos para a formação profissional coletiva, desempenham relevante papel nesse processo.

Junto com o Setor de Educação do MST, esses Centros proporcionam a mediação de projetos e convênios com universidades e institutos para a formação continuada, técnica e superior em áreas prioritárias.

O Curso de Pedagogia - Turma Especial para Educadores do Campo,

proposto pelo Movimento e realizado de 2013 a 2017 pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), em conjunto com a Escola Milton Santos de Agroecologia (EMS), foi financiado pelo Pronex/Incrá com o auxílio do Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP). Para a UEM, foi uma experiência muito significativa do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Destaca-se que o acesso ao Ensino Superior em um curso específico e diferenciado representa uma conquista dos movimentos sociais ao concretizar a formação de educadores para a atuação em escolas do campo que requerem profissionais não apenas com formação acadêmica, mas também com conhecimento, experiência, inserção e atuação nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária.

O curso de Pedagogia é fundamental para a formação de educadores cujo campo de atuação é a Educação Básica em seus diferentes níveis e modalidades. Um pedagogo, segundo as Diretrizes do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) está habilitado a atuar na Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos (Fase I), Educação do Campo, Educação Escolar

Indígena, Educação Especial e outras e, ainda, como gestor na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, é possível atuar em espaços não escolares.

O pedagogo é um profissional com amplo campo de atuação e responsabilidades sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Em se tratando das realidades de escolas do campo, dispõe de mais atribuições na área de políticas públicas, haja vista a situação de exclusão e pobreza em que vivem os trabalhadores camponeses no Brasil frente ao agronegócio, à perda de direitos e à produção destrutiva do capital.

Neste texto, abordamos a experiência de formação de pedagogos para escolas do Campo realizada pela UEM em colaboração com o MST. Apresentamos um breve histórico da criação do Ensino Superior e transformação das universidades a partir dos movimentos sociais revolucionários e das mobilizações populares. Refletimos sobre o processo de formação, o avanço da Educação do Campo em termos de educação superior, as lutas e conquistas dos movimentos sociais para ter acesso aos conhecimentos científicos universais e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural nesse processo.

As fontes que embasam este texto compreendem a documentação da UEM, gerada a partir das primeiras discussões que possibilitaram a criação do curso. Trata-se de um estudo bibliográfico, associado a observações, registros das experiências desenvolvidas em diferentes espaços e momentos do curso, aulas, visitas às escolas do campo e, principalmente, estudos, orientações e intervenções pedagógicas desenvolvidas com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade), proposta e coordenada pela UEM em conjunto com o CAPP e EMS.

Universidade para quem e para quem? Origens e transformações

Ainda que o recuo à história seja longo, é necessário para pontuar que sociedades antigas não ocidentais como a Suméria (5500 – 4000 a.C.) criaram os primeiros espaços de estudos acadêmicos, pois compreendiam a relevância da aprendizagem para o desenvolvimento humano. Nestes espaços, sábios e jovens se reuniam para produzir conhecimentos sobre a escrita e a matemática.

No século V, a Índia instituiu a Universidade de Nālandā, contando com cerca de 10.000 estudantes e 1.500 professores com uma produção agrícola de

auto sustentação, ampla biblioteca para o ensino de Política, Medicina, Artes e Astronomia (Perez Lindo, 2003). A universidade recebia estudantes de diferentes regiões, que, em conjunto, organizavam o conhecimento e desenvolviam epistemologias oriundas das formas próprias de conhecimentos ancestrais da região.

No mundo Europeu a criação de universidades se deu tardiamente, sendo a Universidade de Bolonha, na Itália, no século X, considerada a primeira instituição da região. É comum a Europa se arrogar o berço da criação das universidades, porém o colonialismo europeu expropriou, inclusive, conhecimentos científicos de outros povos e regiões.

No Brasil, no século XVI, com a experiência dos estudos superiores que os jesuítas trouxeram, estes intentaram criar academias para a formação de jovens clérigos. Entretanto, a nobreza portuguesa cerceou qualquer possibilidade de produção do conhecimento nos lugares que visava expropriar, explorar, dominar e controlar. Os funcionários da Coroa, os clérigos e os filhos dos latifundiários seguiam à metrópole para realizar estudos superiores, e os conhecimentos eram restritos a uma minoria. Destinava-se ao

povo o trabalho, a exploração e a vida na miséria.

Apenas no início do século XIX, a partir de 1808, foram criados alguns cursos acadêmicos para a formação da nobreza portuguesa que fora expulsa da Europa. Além da nobreza, a formação superior destinava-se a uma burguesia emergente, gestora do Estado e dos negócios no Brasil. Iniciou-se, então, a formação de profissionais militares, médicos, juristas e engenheiros para ocupar cargos políticos, postos no exército, nos cartórios, na imprensa, nos bancos e em outros setores estratégicos da economia e sociedade.

A universidade se instituiu, então, em países colonizados e periféricos, com a função de formar uma elite proveniente da classe dominante, instruída, informada e científica para manter as nações em conformidade com os interesses da exploração, acumulação e concentração de riquezas nas mãos da classe dominante. O povo era controlado e, criteriosamente, deixado na ignorância para melhor assimilar a ideologia da dominação.

Em resposta à exploração, miséria e exclusão, os trabalhadores de diferentes segmentos organizaram lutas sociais com formação política para o desenvolvimento da consciência e criação de instituições coletivas. O povo percebeu que movimentos sociais organizados levaram a

uma das primeiras grandes vitórias populares: a revolução socialista na Rússia. Iniciada em 1905 e concluída em 1917, subverteu a supremacia do sistema de exploração, abalou o poder capitalista, inspirou movimentos populares em diferentes regiões do globo e possibilitou o acesso à terra, bens, serviços, direitos políticos, alfabetização e educação superior para todos, sem distinção de classe, gênero e etnia na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

O socialismo provou ao mundo que um país atrasado, explorado, em ruínas como a Rússia pôde se reerguer e se tornar uma grande potência, sem fome e sem miséria. O político socialista russo Anátoli Vasilevitch Lunatcharski, designado pelos bolcheviques a assumir a função de Comissário do Povo para a Educação, fundamentado na teoria marxista e em práticas de educadores revolucionários, estudiosos e experientes, com apoio e participação popular, realizou uma reforma radical para a inclusão e transformação da educação. Inseriu como cerne do debate mundial, na área da educação, a ideia de que o “homem” é um ser dotado da capacidade de se humanizar e que “O fenômeno da instrução é o eixo da existência racional de todo o ser humano digno de viver e de toda a vida consciente

da sociedade humana” (Lunatcharski, 1919, p. 24).

No contexto das vertiginosas lutas sociais que cresciam no campo e nas cidades em diferentes partes do mundo, no início do século XX, estados brasileiros inauguraram as primeiras universidades. De acordo com Fávero (2006), foram criadas, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 a Universidade de São Paulo e, em 1912, a Universidade do Paraná.

As conquistas da Revolução Russa, iniciada em 1905, tanto na área da educação, da produção, como em todos os âmbitos da vida, no sentido da emancipação e igualdade humanas, impulsionaram novas lutas sociais, forçando reformas no sistema capitalista assim como a criação de políticas públicas.

Uma política educacional de inclusão e diversidade no Ensino Superior

Após as conquistas da Revolução Russa, em 1917, e a criação de partidos e movimentos comunistas em diferentes partes do mundo, o sistema capitalista, cujo domínio estava ameaçado, criou organizações para regulamentar as relações trabalhistas, coordenar programas internacionais de educação e saúde e disseminar valores humanitários no mundo capitalista.

Em 1919, foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT) para formular e estabelecer convenções e recomendações de combate à escravidão e abusos praticados por empresários, industriais e fazendeiros, com a anuência de governos, em diferentes partes do mundo.

No término da Segunda Grande Guerra Mundial (Faustino, 2006), a Organização das Nações Unidas (ONU) criou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1948, para patrocinar estudos relativos às populações rurais e urbanas. O objetivo foi o de monitorar seu potencial revolucionário, criar políticas de popularização da ideologia capitalista e disseminar a educação nos diferentes níveis entre as classes trabalhadoras, camponesas e urbanas. Levantes e revoluções nas Américas Central e Latina impulsionaram a transformação do perfil do ensino superior, historicamente voltado aos interesses do colonialismo internacional e das classes dominantes nacionais.

Com a Revolução Cubana, em 1961, as universidades foram abertas ao povo. Os cursos, antes frequentados apenas pela classe dominante, como o de Medicina, transformaram-se no espaço privilegiado para o avanço da ciência da saúde,

tornando-se acessível, em Cuba, a todos os segmentos sociais.

No período, os Estados Unidos além de patrocinar golpes militares em diferentes países, como no Brasil e Indonésia, acentuaram sua intervençãoⁱ por meio de acordos entre a gestão civil-militar golpista, no Brasil, instalada em 1964. A área da educação foi considerada estratégica. Através do Ministério da Educação e Usaid, agência dos EUA para a dominação internacional currículos, programas e materiais didáticos foram modificados e controlados. Nos acordos entre MEC/Usaid e Contap/Usaid, foram contemplados convênios para a educação das populações do campo e indígenas.

A Revolução Sandinista, na Nicarágua, a consolidação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, as greves gerais no ABC Paulista, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT), o movimento pelas *Diretas Já*, os levantes do Exército Zapatista de Libertação Nacional no México, a criação da Via Campesina, e distintos outros movimentos e organizações revolucionárias em diferentes partes do mundo forçaram os organismos internacionais a elaborar políticas públicas de acesso à educação superior para populações consideradas vulneráveis.

Em um contexto de profunda crise do sistema capitalista vinda a público em meados da década de 1970 (Hobsbawn, 1995; Harvey, 2008), e da intenção das economias dominantes como os EUA e Inglaterra de formular novas estratégias de exploração em diferentes partes do mundo (Faustino, 2006); organizações internacionais como a Unesco, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras iniciam a formulação de políticas de reconhecimento e valorização da diversidade.

A globalização e o neoliberalismo (Frigotto, 1995) foram as estratégias mais visíveis e eficazes usadas para justificar as mudanças nas legislações, necessárias aos novos “empreendimentos” de exploração econômica na região. Na América Latina, as constituições de todos os países foram alteradas, iniciando-se pelo Brasil, que outorgou uma nova Constituição Federal de 1988.

Organizados em diferentes frentes, os movimentos sociais deram continuidade à elaboração de projetos educativos:

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, representado pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das

Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Unesco e CNBB (Pronera, 2004, p. 15).

Conforme esse documento, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculando-o ao Gabinete do Ministro e aprovou seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e “a partir de 1998, iniciam-se as parcerias formais entre as universidades brasileiras e o MST, tendo como órgão de fomento estatal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário” (Martins, 2012, p. 107).

Nos governos neoliberais brasileiros no período de 1989 a 2002, reformas pensadas para a América Latina desde os anos de 1960 foram implantadas visando à adequação do país às determinações do Banco Mundial e FMI (Fonseca, 1998; Siqueira, 2000).

Como as revoluções tiveram forte base de sustentação no campo, cujas populações apresentam alto índice de analfabetismo, o sistema capitalista começa a prestar atenção aos movimentos sociais e a suas demandas, e passa a

desenvolver programas de crédito rural e educação liberal voltados a essas populações. Conforme um importante teórico da burguesia, Huntington (1975, p. 302),

Para o sistema político, a oposição dentro da cidade pode ser perturbadora, mas não é letal. A oposição no interior é, porém, fatal. Quem controla o interior controla o país. ... Se os camponeses aceitam e se identificam com o sistema existente, isso proporciona uma base estável ao sistema. Se os camponeses se opõem ativamente ao sistema, passam a ser os portadores da revolução. O camponês pode, assim, desempenhar um papel altamente conservador ou altamente revolucionário (p. 302).

Com a finalidade de obter consenso, promover a gestão e o controle dos movimentos sociais no campo, uma política pública de inclusão social foi elaborada tendo a educação como um dos focos de atenção.

Quando os privilegiados são poucos e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é

simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político (McNamara, 1972, p. 1070).

Em consonância com a orientação desse presidente do Banco Mundial, com a linha de atuação do período e pressões sociais, a instituição pactuou acordos com países da América Latina com o objetivo de formular políticas de inclusão como uma das estratégias no contexto da ampliação da exploração capitalista da região. No início dos anos de 1990, o governo e a classe dominante brasileira aderiram a essas determinações iniciando-se uma reforma de Estado (Pereira, 1997) e da política educacional, com um discurso baseado na inclusão de minorias e camadas mais excluídas da população.

A organização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), ocorrido em 1997 na Universidade de Brasília, foi um marco histórico relevante para a conquista da construção de uma educação voltada aos anseios e necessidades das populações camponesas.

Em decorrência das demandas sociais e orientações do Banco Mundial, o documento do Conselho Nacional de Educação, intitulado Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, publicado em 2002, dispõe que:

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

Em seu Art. 3º, consta que:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002).

O Art. 12 trata do exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999 da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Conselho Nacional de Educação sobre a formação de professores em nível superior para a Educação Básica.

Essa legislação, conquistada pelos movimentos sociais organizados, deu início, nos anos seguintes, a uma maior mobilização e lutas em torno da consolidação de políticas públicas para a formação superior de professores para a Educação do Campo.

Licenciaturas específicas para a formação de educadores do campo

Além das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, outras legislações, como o Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que trata do regime de alternânciaⁱⁱ, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que estabelecem ser a Educação do Campo uma modalidade específica a contribuir com a definição de uma identidade própria à escola do campo; o Decreto nº 7.352/2010, que estabelece a Política Nacional de Educação do Campo e institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) possibilitaram a formulação de licenciaturas específicas para a formação de educadores do campo.

O Documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica, em seu Art. 7º, definiu que a organização institucional da formação de professores deve levar em conta que: I. A formação deverá ser realizada em processo

autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.

Nesse processo de construção de um projeto específico para a Educação no Campo foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse Plano prevê, em seus objetivos e metas, formas flexíveis de organização escolar para a Educação do Campo com a possibilidade de uma formação profissional diferenciada aos professores, considerando as especificidades dos sujeitos e da realidade dos camponeses com marcos regulatório como o Decreto nº 7.352/2010, que inseriu a Educação do Campo na política educacional de Estado.

A aprovação do Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo (Brasil, 2013), em 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Resolução nº 04/2010/CEB/CNE levou a Educação do Campo a ser reconhecida como modalidade de ensino. Com o Decreto nº 7.352/2010, foi instituída a Política de Educação do Campo e o Pronera, sendo definidos os princípios e os mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino nas políticas educacionais.

O Decreto nº 7.352/2010 prevê o apoio técnico e financeiro do Ministério da

Educação (MEC) aos estados, Distrito Federal e municípios para a implantação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo, e a instituição de Comissão Nacional de Educação do Campo para o acompanhamento dessa política.

Com base nessa legislação, o MST, por meio de seu Setor de Educação e Centros de Formação, criados especificamente para a formação de profissionais de diferentes áreas para atuação em assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, em atendimento às necessidades das famílias de camponeses, realiza diagnósticos e propõe, em parceria com instituições de ensino técnico e superior, cursos em nível médio e graduação.

Conforme Martins (2012), o primeiro curso de Pedagogia da Terra do Brasil foi realizado pelo MST em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), no período de 2002 a 2005, visando à formação acadêmica de professores que atuavam em escolas e processos educativos do campo.

Segundo Caldart (2003), o MST tem uma pedagogia e uma práxis específicas para a educação e formação humana.

A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história (p. 51).

No Estado do Paraná, as discussões sobre a criação de curso de Pedagogia para Educadores do Campo têm início em 2001 na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e se consolidam com a aprovação da primeira turma em um curso intitulado Pedagogia da Terra, ofertado pela Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão, no ano de 2004. O propósito foi “Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável” (Unioeste, 2004, p. 17).

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura são demandados pelo movimento social e construídos em parcerias institucionais em um processo dialógico. O objetivo é a consolidação de uma educação diferenciada para a formação de sujeitos provenientes de famílias camponesas historicamente excluídas do ensino superior. Os pressupostos são fundamentados tanto em teorias científicas críticas quanto em pedagogias e experiências advindas dos movimentos sociais, com conteúdos, metodologias e processos avaliativos que congregam conhecimentos universais e epistemologias baseadas nos conhecimentos ancestrais dos povos do campo.

Fávero (2006) assinala que a universidade é local de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos. Deve ser o espaço em que se desenvolvem um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas e demandas da sociedade com práticas emancipadoras.

O não fechamento das escolas do campo tem sido uma das principais pautas de discussões e lutas de camponeses assentados e acampados. Para tanto, a

formação superior de educadores provenientes das próprias comunidades é de suma relevância nesse processo, para que se consolide uma educação que atenda às necessidades da vida no campo, fortalecendo a identidade camponesa e a produção para a sustentabilidade e o desenvolvimento.

A experiência com a formação da Turma Iraci Salete Strozak na UEM

A Universidade Estadual de Maringá foi instada pelo MST a pensar e planejar a oferta de um curso que contou, inicialmente, com o apoio de grupos de pesquisa, cujos pesquisadores estudavam a Educação do Campo, como de gestores institucionais e professores de diversos departamentos. Em um longo percurso (Silva, 2017), o curso foi proposto em 2001 e autorizado a funcionar em 2012, desenvolvido pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação tendo como Coordenadora a professora Maria Christine Berdusco Menezes.

A oferta do curso de Pedagogia: Turma Especial para Educadores do Campo atendeu a uma demanda por formação de pedagogos para atuar em todos e níveis e modalidades da educação em áreas de assentamentos e acampamentos de comunidades do campo. O curso possibilitou que sujeitos do campo

tenham formação e maior autonomia em suas atuações como autores do próprio processo de produção e reprodução da vida.

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, o curso foi um grande aprendizado para a universidade, pois a turma vivenciou e explicitou uma experiência desenvolvida no MST de auto-organização nos estudos. Os estudantes, provenientes de diferentes regiões, assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária no Paraná, São Paulo e Mato do Grosso do Sul, durante os quatro anos do curso demonstraram profundo compromisso, cuidado e atenção com sua própria formação e do coletivo da turma.

Com inúmeras ações, houve grande envolvimento e participação nas aulas, rotinas diárias de estudos e trabalho para a manutenção do espaço da Escola Milton Santos de Agroecologia; participação em discussões políticas diárias; eventos e demais ações demandadas pela universidade e pelo MST em conjunto com as orientações e acompanhamento do Coletivo de Acompanhamento Político e Pedagógico (CAPP).

Destacamos a atenção com a cultura, estudos e leituras diárias de poemas e literaturas revolucionárias. Salientamos ainda as pesquisas, os debates e a preparação das místicas que abriram as

aulas todos os dias, no decorrer dos quatro anos de formação. Coordenação com revezamento em duplas de acadêmicas/os que assumiam a articulação dos trabalhos do dia: apoio às aulas ministradas pelos professores, informes e suporte aos Núcleos de Base (NB).

Dentre os princípios da Educação do Campo explicitados por Caldart (2003), o curso de Pedagogia apresentou a vinculação com a vida no campo, a produção para a sustentabilidade, a revitalização de conhecimentos ancestrais e a valorização da cultura e das lutas camponesas. Com a Pedagogia da Alternância, fruto de um projeto de formação construído coletivamente pelos sujeitos do campo, e organização curricular diferenciada, foram priorizados a formação humana, o vínculo com a Educação Básica do Campo, o trabalho e a organização política do Movimento.

Dessa maneira, firmou-se a articulação entre teoria e a prática; o reconhecimento da escola como local privilegiado para o ensino e aprendizagem, bem como o estímulo ao desenvolvimento da educação e formação em espaços não escolares.

O curso de Pedagogia - Turma Especial para Educadores do Campo foi financiado e acompanhado pelo Incra/Pronera por meio de convênio

institucional. As atividades desenvolvidasⁱⁱⁱ foram realizadas no campus sede da UEM (aulas, eventos, pesquisas bibliográficas, visitas) e na Escola Milton Santos de Agroecologia (aulas, seminários, eventos), com estudos e ações integrados entre estudantes, docentes e lideranças do MST.

Nesses espaços, os estudos e trabalhos desenvolvidos na condução das disciplinas, as reuniões pedagógicas, a participação em eventos e as vivências culturais tiveram a atuação efetiva dos integrantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil e do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações - Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM.

Pontuamos a essencialidade do Pibid Diversidade/UEM, financiado pela Capes/FNDE, cujos estudos e recursos financeiros foram decisivos para a efetiva formação, consolidação das experiências pedagógicas nas escolas do campo e permanência dos estudantes até a conclusão da graduação.

A formação compreendeu aulas teórico-práticas ministradas por professores da UEM, aulas e palestras proferidas por lideranças, profissionais, militantes, sábios e educadores do MST, ateliês pedagógicos, levantamentos e pesquisas de campo para o diagnóstico das

diferentes realidades socioeducacionais e participação em eventos.

Os diagnósticos subsidiaram os planejamentos do Tempo Comunidade, as intervenções de Estágio Supervisionado, a produção de recursos didáticos específicos e diferenciados, a escrita de textos para a participação em eventos. Fortaleceram as mobilizações e lutas pelas políticas públicas de inclusão social e direito à Reforma Agrária e inúmeras outras ações efetivas de atuação dos estudantes no decorrer da formação em suas comunidades.

Foram vários e relevantes momentos de estudos, pesquisas, diálogos e aprendizagens. Ressaltamos a participação da Turma Iraci Salete Strozak em atividades pedagógicas na Ciranda Infantil da 13ª Jornada de Agroecologia.

O Projeto Ciranda Infantil – Sementes da Esperança –, desenvolvido durante a 13ª Jornada de Agroecologia de 2014, intitulada *Terra Livre de Transgênicos e sem Agrotóxicos – Construindo o Projeto Popular e Soberano para Agricultura*, foi essencial para fortalecer e aprimorar estudos e pesquisas, permitindo compreender como se dá a organização do tempo e do espaço na Educação do Campo e as intervenções pedagógicas com as crianças, dos primeiros meses aos 13 anos de idade,

junto às quais foram organizados ateliês afetos à Arte, Literatura Infantil e brincadeiras^{iv}.

Dessa forma, a partir da observação e estudos, verificamos a necessidade de avançarmos em alguns aspectos, dentre os quais a organização do espaço em harmonia com os critérios prioritários desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI/DTP-UEM) para as atividades com crianças e jovens.

Compreendemos que as reflexões relacionadas às questões da Agroecologia e os diálogos possíveis de serem realizados com crianças e jovens na Ciranda Infantil figuram enquanto parte da formação das crianças Sem Terra nos processos formais e não formais de educação do MST. Nesse âmbito, foram desenvolvidas atividades a partir do Pibid-Diversidade.

As Jornadas de Agroecologia, segundo Tardin (2009), têm acontecido no Estado do Paraná desde 2001. São resultantes de um amplo processo dialógico dos Movimentos Sociais do Campo e Organizações Não Governamentais, que têm impulsionado a luta pela Terra, pela Reforma Agrária e fortalecimento da Agroecologia desde os anos de 1980.

O princípio defendido por Tardin (2009) se harmoniza com os propósitos do

MST, que além de lutar pelo direito à terra, igualdade social e produção agroecológica, defende a luta por uma Educação específica no Campo. Nos eventos dos Movimentos Sociais do Campo, em especial o MST, uma prática é a organização de espaços denominados Cirandas Infantis. Estes são organizados em duas modalidades: itinerante, acompanhando os encontros, mobilizações e reuniões; e fixos constituídos de espaços de formação permanente, sejam em assentamentos e acampamentos, sejam nos Centros de Formação do MST.

Um dos propósitos das Cirandas é contribuir para o processo educativo e formativo das crianças Sem Terra enquanto seus pais participam de uma agenda específica de trabalhos. De acordo com Araújo & Benigno (2004, p. 25), “a Ciranda Infantil é um espaço educativo da vivência de ser criança sem terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a pertença ao MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração”.

No tocante à participação nas atividades diretamente relacionadas ao Pibid-Diversidade/UEM e algumas atividades especiais na participação no Projeto Ciranda, os acadêmicos revelaram que houve contribuição para sua formação universitária e pessoal, uma vez que nas vivências proporcionadas foi possível

aprimorar estudos e pesquisas, firmando o entendimento de que é necessário disponibilizar as crianças aquilo que há de mais elaborado e favorecer o desenvolvimento de suas capacidades humanas superiores, dentre as quais a memória, a atenção, a linguagem e a criatividade. Nessa perspectiva, as elaborações de Krupskaya (1967; 1973) são essenciais para a formação de pedagogos com vistas a uma educação plena e emancipadora.

Nas reflexões e práticas educativas, o MST busca uma educação plena para todos, em especial a participação nos espaços da universidade, como sujeitos de direitos da educação. Diante dessa busca, são relevantes os escritos de Leontiev (1978), que reafirmam a possibilidade e a necessidade de ensinar em uma perspectiva do máximo desenvolvimento humano.

Assim, houve o acompanhamento das vivências e estudos com reflexões sobre a organização didática do ensino e possibilidades formativas a fim de compreender a relação entre a educação e a formação inicial e continuada de educadores do campo, especificamente seus enfrentamentos, as possibilidades de avanços e as conquistas em termos de ensino e aprendizagem.

Reiteramos a contribuição da Teoria Histórico-Cultural, relevante aos

pedagogos que defendem a educação em favor da humanização e emancipação, a qual frisa que a apropriação e a capacidade de realizar novas elaborações tornam o homem capaz de projetar o futuro e modificar o presente, como relata Vigotski (2001; 2007; 2010) no conjunto de sua obra. Isso faz com que esse referencial teórico-metodológico se apresente como resposta e reflexão aos desafios sociais e educacionais da atualidade.

Em consonância com os escritos de Faustino (2006), a educação só poderá ser emancipadora e promover a autonomia se associada aos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, que devem estar à disposição de todos. Desse modo, afirmamos que o esmero e a organização podem ser expressão daquilo que entendemos por mais elaborado, conforme propõe Leontiev (1978).

Trata-se de um desafio, sem dúvida, sobretudo neste início de século XXI, em que há o acúmulo de riqueza para alguns e a extensão da miséria para outros. Um mundo no qual 1,4 milhão de crianças se encontram em risco iminente de morrer de fome em países como Nigéria, Somália, Sudão do Sul e Iêmen (Fundo, 2016). De acordo com dados do Unicef, estima-se que entre 2016 e 2030 teremos aproximadamente 70 milhões de crianças

mortas antes de completarem cinco anos de idade. Mesmo nos 41 países com altos níveis de desenvolvimento econômico, no ano de 2014, havia um total de 77 milhões de crianças em condição de pobreza monetária (Fundo, 2016).

Nesse cenário de miséria expresso na educação, dados apresentados pelo Unicef indicam que 38% das crianças que frequentam escolas primárias no planeta não aprendem a ler, escrever e realizar operações matemáticas elementares (Fundo, 2016). Quando tratamos da realidade brasileira, dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014, que contou com a participação de 2,6 milhões de estudantes, revelam que apenas 11% das crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental possuíam nível ideal de leitura, sendo capazes de reconhecer tempos verbais e entender o sentido de um texto. O levantamento indica ainda que somente 22% conseguem ler sílabas e formar palavras.

A Avaliação demonstrou que 57% dos estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem relacionadas à matemática, e 24% não conseguem escrever números por extenso ou reconhecer formas geométricas (Brasil, 2015).

A persistência de um índice de 20,8% de pessoas adultas analfabetas no campo e uma escolaridade de apenas 4,4

anos de estudos, em média, agravada pelo fechamento ininterrupto e crescente de escolas, turmas e turnos no campo (nos últimos 11 anos, 37 mil escolas tiveram suas atividades encerradas), divulgadas pelo documento final do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) em 2015, evidenciam que a luta e organização dos movimentos sociais pelo direito à educação e à vida digna impõem a transformação urgente da sociedade e do sistema distributivo e produtivo, haja vista que a produção destrutiva do capital avança ininterruptamente.

Considerações finais

As organizações da classe trabalhadora, do campo e das cidades, com movimentos e lutas articulados evidenciaram conquistas históricas para a construção de uma sociedade justa e igualitária para todos.

O MST tem como um dos princípios básicos, além da Reforma Agrária, a constituição de uma Educação do Campo com características próprias que congregue as especificidades da vida e dos conhecimentos ancestrais dos camponeses, sendo uma das formas de organização para que as famílias e jovens permaneçam na terra, vivendo, se desenvolvendo e

produzindo alimentos saudáveis, que garantem sustentabilidade e renda.

Nesse sentido, a Educação do Campo requer pedagogos, educadores formados e comprometidos com a humanização e emancipação de sujeitos conscientes e atuantes sobre o papel da escola como espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento. A educação, a conscientização e a luta por meio dos movimentos sociais revolucionários auxiliam na transformação da sociedade capitalista atual e no enfrentamento de sua produção destrutiva.

Não há o consenso, propagandeado por muitos, de que a função dos estudos superiores e da escola seja preparar jovens e crianças para o novo, o novidioso. Embora conhecedores das mudanças e dinâmicas humanas, para várias populações e sociedades, como as indígenas e camponesas, estudar é uma forma de conservar, desenvolver e aprimorar os bons valores, práticas e conhecimentos milenares desenvolvidos pela humanidade, mas que vão se perdendo entre as novas gerações, bombardeadas pelos interesses do sistema capitalista em mercantilizar a terra, os rios, as florestas, os alimentos, os animais – destruindo a vida para produzir novidades e estimular o consumo incessante.

Os movimentos sociais e populares revolucionários se organizam, planejam e lutam por direitos, pela manutenção de uma vida saudável, da saúde humana, da família, da educação e conhecimento para todos. A partir de conhecimentos milenares repassados às gerações, desenvolvem tecnologias como a agroecologia, alternativa à produção destrutiva do capitalismo.

A conquista da universidade para todos, como espaço de desenvolvimento de conhecimentos e formação humana, se deu a partir da vitória de revoluções socialistas e populares empreendidas pelo povo que refutaram a lógica imposta pelo sistema capitalista de que os níveis mais avançados de conhecimento estejam restritos à classe dos exploradores.

Pela legislação apresentada, observamos um avanço nas políticas públicas de Educação do Campo, porém, índices elevados de analfabetismo, exclusão, miséria e fome, bem como o fechamento de escolas do campo, revelam a necessidade de intensificar e diversificar as ações sociais tanto para a manutenção das conquistas como para o avanço e fortalecimento das novas demandas populares.

Os Centros de Formação, como a Escola Milton Santos de Agroecologia, são espaços que exercem papel fundamental na

gestão democrática dos processos formativos demandados pelos movimentos sociais. Atuando em parceria com universidades, tem demonstrado ser possível outra formação, que humanize a todos e desenvolva a consciência de luta por direitos e igualdade social.

Referências

Araújo, E., & Benigno, L. (Org.). (2004). Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. *Movimento dos Trabalhadores Rurais da Educação*. Caderno de Educação, 12.

Bicalho, R. (2013). Educação do campo e Pedagogia da Alternância no Brasil. *Educere & Educare*, 8(3), 45-58.

Brasil. (2015). *Avaliação Nacional da Alfabetização 2014*. (2015, setembro). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Recuperado de: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1561>

Brasil. (2013). *Portaria n. 86*. (2013, 1 de fevereiro). Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Recuperado de: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf

Brasil. (2006). *Resolução CNE/CP n. 1*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/r_cp01_06.pdf

Brasil. (2002). *Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do*

Campo. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Caldart, R. S. (2003). Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 50-59.

Faustino, R. C. (2006). *Política educacional dos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na Educação Escolar Indígena* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*, 28, 17-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In Oliveira, R. P. (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas* (pp. 85-122). São Paulo, SP: Cortez.

Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, SP: Cortez.

Fundo das Nações Unidas para Infância. (2016). *Situação mundial da infância 2016: oportunidades justas para cada criança*. Brasília: Unicef.

Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo, SP: Loyola.

Hobsbawn, E. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Huntington, S. (1975). *A ordem política nas sociedades em mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária. São Paulo, SP: Editora da USP.

Krupskaya, N. K. (1967). *Acerca de la educación comunista: artículos y discursos*. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Krupskaya, N. K. (1973). *Acerca de la educación pré-escolar*. Moscú: Editorial Prosvieschenie.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, SP: Mores.

Lunatcharski, A. (1919). *A educação na Rússia revolucionária*. Discurso no I Congresso de Toda a Rússia para a instrução pública. Recuperado de: <file:///C:/Users/Ros%C3%A2ngelaPC/Downloads/A%20Educacao%20na%20Russia%20Revolucionaria.pdf>

Martins, F. J. (2012). A Pedagogia da Terra: os sujeitos do campo e do ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 103-119.

McNamara, R. S. (1972). El Banco Mundial y America Latina. In *Comercio Exterior* (pp.1053-5). México: Banco Nacional de Comercio Exterior.

Pereira, L. C. B. (1997). *A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

Perez Lindo, A. (2003). *Universidad: conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Biblos.

Pronera. (2004). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual de Operações*. Brasília: Ministério Desenvolvimento Agrário.

Silva, J. A. S. (2017). *O Curso de Pedagogia do Campo na Universidade Estadual de Maringá (UEM): a Primeira Turma Iraci Salete Strozake (2013-2016) – mais um passo à frente na Luta pela Educação do Campo no Paraná*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Siqueira, A. C. de. (2000). *O novo discurso do Banco Mundial e o seu documento de política educacional de 1999: a ênfase na comercialização da educação*. In XLIV Reunião Anual da Comparative and International Education Society. San Antonio: EUA.

Tardin, J. M. (2009). Jornada de Agroecologia: Camponesas e Camponeses em Movimento Construindo o Sustento da Vida e a Transformação da Sociedade. *Revista Brasileira de Agroecologia*, 4(2), 382-386.

Unioeste. (2004). *Projeto Político Pedagógico do Curso Especial de Pedagogia para Educadores do Campo*. Francisco Beltrão, PR.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Editora WMF.

i Para a compreensão da história e dos objetivos norte-americanos no período, ver: Motta, R. P. S. (2010). Modernizando a repressão: a Usaid e a polícia brasileira. *Revista Brasileira de História*, 30(59), 237-266.

ii Cf. Bicalho (2013, p. 47) essa organização “... nasceu do anseio de agricultores familiares em suas comunidades rurais no intuito de garantir educação e formação profissional diretamente articulada às histórias de vida das pessoas, as questões culturais, econômicas, políticas e de fortalecimento do debate acerca do desenvolvimento sustentável”.

iii O presente Curso teve início no dia 24 de abril de 2013 na UEM, financiado pelo INCRA, com parceria de Movimentos Sociais Populares do Campo e o PRONERA. O curso teve duração de quatro anos e foi oferecido em regime de alternância, com períodos de Tempo/Escola/Universidade e Tempo Comunidade.

iv As atividades desenvolvidas no Projeto Ciranda fizeram parte da disciplina “Literatura e Linguagens”, ministrada no Curso pela professora Dr^a Marta Chaves, a partir de estudos e reflexões de textos dos autores da Teoria Histórico-Cultural e pesquisadores de instituições de ensino superior do Brasil.

Recebido em: 04/09/2017

Aprovado em: 26/09/2017

Publicado em: 21/11/2017

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

APA:
Menezes, M. C. B., Faustino, R. C., & Chaves, M. (2017). Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de Pedagogos para a Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 750-772. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p750>

ABNT:
MENEZES, M. C. B.; FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M. Movimentos sociais e conquista do ensino superior: a formação de Pedagogos para a Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 750-772, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p750>

ORCID

Maria Christine Berdusco Menezes

 <http://orcid.org/0000-0002-3097-5242>

Rosangela Celia Faustino

 <http://orcid.org/0000-0002-0094-5528>

Marta Chaves

 <http://orcid.org/0000-0002-8089-1450>

Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias

Rosa Maria da Silva¹, Antonio Sales²

¹Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Dom Antonio Barbosa, MS-080, 4.155. Campo Grande - MS. Brasil. paiolzinhorosa@hotmail.com.

²Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e Universidade Anhanguera - UNIDERP.

RESUMO. Este trabalho faz uma análise sobre discursos e conceitos referentes à Educação de Tempo Integral, ao mesmo tempo em que aponta algumas ideias da população do campo de Corumbá-MS a respeito do tema. A política em questão não é recente, porém, é objeto de discussões na atualidade. O Governo Federal pretende implantar o modelo integral em 50% das escolas brasileiras até 2024. A pesquisa revela que grande parte da comunidade do campo é desfavorável a esta política e que apesar das boas intenções, a implantação da escola de tempo integral evidencia a permanência de certo descaso para com a população do campo, pois, sua concepção além de basear-se no modelo das cidades educadoras, em nenhum momento menciona o campo, é como se este espaço não existisse, ou fosse insignificante, levando em conta o grande valor dado à cidade. A metodologia utilizada fundamentou-se em leituras bibliográficas, entrevistas semiestruturadas, conversas informais com os pais, ou, responsáveis por alunos que estudam em uma escola Rural no município Sul-mato-grossense de Corumbá.

Palavras-chave: Educação no Campo, Escola de Tempo Integral, Concepção.

Full – time school in rural community: ideas in conflict

ABSTRACT. This study has analyzed concepts and speeches about fulltime education, at the same time, it points out some ideas from the farmers population of Corumbá-MS about this subject. The policy in question is not recent, but it is the target of discussions today. The Federal Government goal is to implement the full-time model school, at least, in 50% of Brazilian schools by 2024. The research reveals that a large part of the rural community is unfavorable to this policy, regardless of its good intention, to establish the full-time rural school demonstrates that the Government neglects rural communities, because its conception is not only based on educating cities but also it did not even mention the rural area and its population, it is like this area may just as well not exist. Or it was insignificant. Rural community does not even know what a full-time school is. Considering the great value given to the city. The methodology used here was based on bibliographical readings, semi-structured interviews, friendly talks with some parents or tutors of students who study at a rural school in Corumbá-Mato Grosso do Sul.

Keywords: Education in Rural Communities, Full-Time Schools, Conception.

Escuela de tiempo completo en el campo: conflictos de ideas

RESUMEN. Este trabajo hace un análisis sobre discursos y conceptos referentes a la Educación de Tiempo Integral, al mismo tiempo que apunta algunas ideas de la población del campo de Corumbá-MS, al respecto del tema. La política en cuestión no es reciente, sin embargo, es objeto de discusiones en la actualidad. El Gobierno Federal pretende implantar el modelo integral en el 50% de las escuelas brasileñas hasta 2024. La investigación revela que gran parte de la comunidad del campo es desfavorable a esta política y que, a pesar de las buenas intenciones, la implantación de la escuela a tiempo completo evidencia la permanencia de cierta negligencia con la población del campo, pues, su concepción aparte de basarse en el modelo de ciudades educadoras, en ningún momento menciona el campo, es como si este espacio no existiera, o fuera insignificante, teniendo en cuenta el gran valor dado a la población del campo. La metodología utilizada se basó en lecturas bibliográficas, entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales con los padres o responsables de alumnos que estudian en una escuela rural en el municipio Corumbá-Mato Grosso do Sul.

Palabras clave: Educación en el Campo, Escuela de Tiempo Integral, Concepción.

Introdução

Considerando que a concepção Educação Integral se baseia nos discursos das cidades educadoras, uma proposta que conta com os arredores das escolas, citando a exemplo, museus, bibliotecas, cinemas, teatros, igrejas como fontes de conhecimentos e espaços colaboradores da aprendizagem integral, o presente trabalho faz uma reflexão sobre a implantação deste modelo no campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica no campo garantem nesse espaço uma educação que considere as especificidades e culturas dos seus povos. Porém, os livros e discursos dos defensores da Educação Integral, cito a exemplo, a professora Jaqueline Moll, uma das percussoras do programa no Brasil, sequer mencionam sobre o currículo ou atividades para educação integral nas escolas do campo. Outra questão a ser considerada diz respeito ao que pensa a população do campo sobre escola em tempo integral, uma vez que em seus discursos a política pretende se dar com a participação direta da comunidade, inclusive nas escolhas das atividades.

Diante da possibilidade de se implantar a educação integral no campo nos mesmos moldes defendidos para a cidade, é possível indagar se com o passar do tempo e após tantas lutas por uma educação básica no campo, esse campo ficou realmente visível, ou, o que existe são políticas compensatórias?

Alguns aspectos da educação do campo

Desde a sua colonização, a educação do Brasil costuma seguir os moldes educacionais europeus, ou, latino americanos, numa forma de herança cultural urbanizada. No entanto, as condições de funcionamento das escolas neste país sempre foram precárias, principalmente no campo. Nunca existiam escolas suficientes, as estruturas físicas eram inadequadas, havia escassez de recursos materiais e humanos, os educadores das escolas do campo não tinham formação ideal e recebiam remuneração inferior aos professores da cidade.

Os trabalhadores rurais em sua grande maioria nem frequentavam escolas, seus direitos não eram garantidos. Segundo Nascimento (2009), as primeiras constituições sequer mencionavam a Educação do campo:

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo. (Nascimento, 2009, p. 160).

Esse descaso permaneceu por muito tempo, inclusive, em outras constituições, nas próprias pesquisas o assunto educação do campo só surge nas últimas décadas. Segundo Arroyo, Caldart & Molina (2009, p. 8), o silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante.

É nos últimos 20 anos que os trabalhadores em meio à luta pela terra começam a se preocupar com a educação da sua gente, assim, reivindicações por um olhar mais específico acerca da educação do campo se intensificam, encontros e seminários são realizados em vários estados e municípios do país no sentido de se pensar em uma educação voltada à realidade dessa gente. Essas mobilizações começam a ganhar apoio:

As universidades, centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos e capazes de dar nova dinâmica do campo brasileiro, milhares de educadores se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas camponesas, em escolas famílias agrícolas, em escolas de reassentamentos do Movimento dos Atingidos pelas Barragens, em escolas de Assentamentos e Acampamentos dos Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas (Arroyo, Caldart & Molina, 2009, p. 9).

Então, em 1990, com esses movimentos organizados de forma mais articulada essa realidade começa a mudar, surgem às reivindicações pela criação de políticas públicas para a população do campo. Em se tratando da educação, o objetivo maior era a criação de propostas pedagógicas que respeitassem essa realidade, especialmente as formas de produzir, lidar com a terra e a história dos povos do campo. Esses pensamentos têm origem na pedagogia de Freire, que sempre defendeu uma educação que considerasse a realidade do sujeito. Ele fala que:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipótese sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (Freire, 1979, p. 30).

Molina e Sá também falam da importância de práticas educativas que orientem seus sujeitos e suas práticas, vejam:

A educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses. (Molina & Sá, 2012, p. 329).

Em meio a esses espaços públicos de debates são elaboradas algumas concepções sobre educação do campo e em seguida implementam-se reformas educacionais que desencadearam documentos, dentre eles: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), que em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas:

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

Em 2003 são implantadas, por ocasião do grito da terra Brasil/2003, as Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que são reafirmadas na II Conferência de Educação do Campo em agosto de 2004, as quais foram implantadas pelo governo federal porque vem de encontro a um processo inovador de construção de políticas públicas. O Ministério da Educação “assume o compromisso, organizado com os povos do campo” de forma compartilhada com os diversos sujeitos governamentais e não governamentais comprometidos com a afirmação de um modelo de desenvolvimento sustentável-ecológico, equânime e inclusivo também aos povos do campo (Diretrizes Operacionais para Educação do Campo Resolução CNE/CEB n.º 03 de abril de 2002).

Diante da premissa de uma educação que envolva o respeito à identidade e à realidade do sujeito, muitos autores se posicionam nessa defesa, veja a fala de Rosseto:

Pensar a escola do campo é pensar num projeto político-pedagógico que se vincula ao projeto de ser humano e um projeto de sociedade, pois na maioria das vezes a escola que está localizada no campo trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, fora da realidade, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos os estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade mais ampla. Pois entendemos que educar é também ajudar a construir e a fortalecer identidades; é formar sujeitos de história. E isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura. Isto também é uma das funções da escola do campo (Rosseto, 2005, p. 27).

É interessante observar que, mesmo diante de todas essas conquistas, a educação no campo ainda enfrenta descaso, um exemplo é o

Plano Nacional de Educação, que não menciona nem traz dados sobre o campo no tópico que trata da valorização do magistério e formação de professores. Nessa mesma ótica de falta de menção ao campo, surge a Educação de Tempo Integral.

Educação integral: conceitos/discursos

A Discussão sobre o tema Educação de Tempo Integral tem sido algo frequente nos bastidores das televisões, em programas e vídeos do *YouTube*, principalmente por parte de dirigentes responsáveis por políticas públicas no Brasil. Autores como Cavaliere (2009, 2010), Azevedo (1932), Paro et al. (1988a; 1988b), Moll (2009), Gadotti (2004), entre outros, têm se manifestado sobre o assunto. Apesar de ser um discurso que surge no Brasil entre os anos de 1920 e 1930, com os Movimentos dos Pioneiros da Educação ou Movimento Escola Nova, na prática oferecer educação integral nas escolas públicas brasileiras no intuito de universalização do modelo é algo novo e a concepção a respeito do tema é carregada de divergências, inclusive entre os autores.

Compreensão que predomina sobre a educação integral é de que esta deveria proporcionar o desenvolvimento integral do educando durante toda a sua vida. Tal desenvolvimento se daria em decorrência de todas as experiências educativas que se possam ser oferecidas, englobando aspectos intelectuais, físicos, artísticos, éticos e emancipatórios. Defende-se também a educação integral como meio para difundir a

mentalidade e as práticas democráticas, seria então uma educação vinculada a um projeto político e ideológico.

Nesse sentido, Cavaliere acrescenta:

No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais esteve presente nas diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encapavam com o sentido de ampliação e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos seguimentos hierarquizados da sociedade (Cavaliere, 2010, p. 209).

Um documento resultante do Manifesto dos Pioneiros e da Escola Nova, escrito em 1932 por 26 intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira, apresentou uma visão de educação que englobava as diferentes dimensões humanas, cuja responsabilidade do estado seria organizar e tornar efetiva a escola num modelo que deveria romper com seu isolamento, interagindo com o meio e com outras instituições sociais. Segundo Azevedo, o manifesto destacava que:

Do direito de cada indivíduo a sua educação integral, decorre logicamente para o estado, que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a compreensão de todas as instituições sociais ... Assentado o princípio do direito de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de tornar efetivo (Azevedo, 1932, p. 5).

Fica evidente, portanto, que o Manifesto dos Pioneiros reivindicava não apenas a responsabilidade pública do estado para com a escola, mas também, um engajamento da sociedade através da participação de instituições sociais nesse processo. Essa visão assistencialista continua presente até hoje ao implantar a educação em tempo integral, inclusive, criticada por Paro *et al.* (1998a), que nesse sentido diz:

O Estado na tentativa de atender as reivindicações e pressões da população por mais instruções, responde com propostas de escolas em tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica (Paro *et al.* 1988a, p. 14).

Na visão desse autor a escola precisa dar conta, primeiramente, do conhecimento científico, algo que para ele não acontece ainda no Brasil. Sua crítica faz sentido quando se refere à educação voltada à solução de problemas sociais. Para nos convenceremos disso basta observarmos a forma como vem sendo implantada essa educação em tempo integral em nosso país, muitos questionamentos partem das próprias comunidades, no campo, além da falta de estrutura nos prédios, os pais questionam a real necessidade desse tempo maior do aluno na escola uma vez que uma das justificativas para se implantar esse modelo está evidentemente ligada a problemas sociais que ocorrem na cidade, segundo a Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (2009):

O PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Nesse sentido, o Plano valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social (Brasil, 2009, p. 22).

Apesar das famílias no campo, em sua maioria, serem de baixa renda, elas se diferenciam em várias situações daquelas residentes na cidade. Os discursos referentes a pais que trabalham fora, a questão da vulnerabilidade da criança, o argumento de ficar exposta à violência, criminalidade, drogas e explorações das ruas, são discursos que não se encaixam na definição da realidade camponesa, pois, ao contrário da cidade, no campo a maioria das mães não trabalha fora, dedicam seu tempo justamente a cuidar da família.

De forma geral não existe um consenso ou uma concepção única a respeito da educação em tempo integral. De um lado discute-se como seu princípio fundamental, a formação ampla e emancipatória do cidadão. De outro, discursos e ações se apresentam como forma de resolver problemas sociais, na tentativa de melhorar a qualidade de vida do educando e da sua família.

Além desses embates, há outras falhas presentes em sua elaboração, uma delas é a negação da existência dos povos e escolas do campo em seus conceitos. Fica absolutamente visível pela leitura e interpretação de vários autores que esse modelo de escola é especialmente criado para as cidades e bairros.

No entanto, não se pode afirmar que o campo foi excluído na prática dessa política, ao contrário, em Corumbá, Mato Grosso do Sul, por exemplo, mais de 50% das escolas do campo já funcionam em tempo integral. Bastam algumas leituras para perceber que essas escolas se desenvolvem segundo o modelo imaginado, desenhado e elaborado para a cidade, um modelo que busca inspiração no conceito de “cidades educadoras” visto no discurso de Gadotti, por exemplo, que diz:

... na cidade que educa todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entendimento que ela oferece. O “manifesto das cidades educadoras”, aprovado em Barcelona em 1990, afirma que a satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural... (Gadotti, 2004, p. 02).

Mais adiante o autor continua:

A cidade oferece aos pais uma formação que lhes permita ajudar os filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar de programas educativos e culturais, e a dispor de instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura da gestão da cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifesta por eles e na forma de escutar (Gadotti, 2004, p. 02).

É importante indagar qual o lugar do campo nos discursos da educação em tempo integral. Afinal como se daria, por exemplo, o acesso dos alunos localizados fora da cidade, a

espaços como museus, teatro, bibliotecas, cinemas, especialmente porque nos arredores de suas escolas inexistem tais parceiros. Será que nos planos do governo existem recursos para que isso ocorra?

A escola do campo no cenário da política Educação Integral

As Políticas Públicas de Educação escolar contemporâneas no Brasil pressupõem que a educação é um direito de todos os indivíduos. Nesse sentido, a Educação em tempo integral é direito de todos, garantido hoje na Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional 93.94/96, que em seu artigo 34 ressalta a jornada escolar mínima de quatro horas diárias e uma ampliação do tempo e permanência do aluno na escola, sendo explicitado no inciso 2º que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996), ficando submetido aos sistemas de ensino sua organização.

Em 2007 os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte, lançaram o Programa Mais Educação, o qual teria objetivo de orientar recursos para “Fomentar a educação integral das crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades sócio educativas no contra turno escolar” (Brasil, 2009, p. 24). O que é previsto também no decreto nº 7.083 de 2010, veja:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças,

adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§1º Para os fins deste decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços.

§2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, entre outras atividades.

§3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dela, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos públicos ou instituições locais (Brasil, 2010).

Paro (2013, online) diz que a escola não está dando conta nem do conhecimento científico. Para o autor, “não é função da escola essa assistência social, visível nas intenções da Escola de Tempo Integral” uma crítica que faz sentido, pois, um dos envolvidos em tal política é o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Em consonância com os pensamentos de Paro e com as colocações dos entrevistados em relação à questão estrutural-administrativa, é possível afirmar que o governo também não dá conta de manter financeiramente nem o que já existe hoje.

A crítica aqui apresentada se deve também à experiência vivenciada com a implantação do Programa Mais Educação

numa escola rural de Corumbá-MS, na qual era gestora. O recurso recebido pela escola em 2012, para atender o Programa, em sua maior parte destinava-se aos monitores. O restante ficou composto de uma porcentagem mínima para o material pedagógico e outra menor ainda para o permanente. No entanto, a orientação do órgão competente era de que todos os alunos deveriam frequentar a escola em seus contraturnos, seguindo então assim, uma jornada ampliada.

Contudo, muitos problemas surgiram, por exemplo: os ônibus disponíveis para atender uma média de 175 por turnos passariam a atender 350. Se todos viessem em seus contraturnos, não haveria espaço na escola, ou, na comunidade. Como se isso não bastasse, falta um coordenador para organizar, acompanhar e orientar as atividades, pois, o Programa, conforme o decreto de nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, prevê o acompanhamento de um coordenador (Brasil, 2010).

As políticas públicas são pensadas para a cidade e transportadas para o campo sem uma avaliação mais profunda sobre as especificidades existentes em cada realidade, inclusive, pelas leituras até aqui realizadas desconheço qualquer publicação atual que fale sobre educação integral nas escolas do campo no sentido de garantir a integração da escola com seu entorno, com a comunidade e com a família. Afinal, que espaços e instituições existentes nessas realidades podem colaborar como insiste a proposta desse modelo integral, na aprendizagem do aluno?

Nos conceitos implicados no modelo de educação em tempo integral, apresentados por Jaqueline Moll, ex-diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, está presente a ideia de um currículo que considere saberes cotidianos do mundo e da vida:

- a valorização dos saberes popular como saberes legítimos a serem trabalhados/incluídos no “currículo escolar”, implicada em uma profunda mudança cultural, uma vez que revisita toda a tradição cartesiana que reduz os saberes e modos de expressão populares a irracionaisismos, crendices e tradições infundadas;
- a revisão dos currículos escolares para a valorização tanto dos saberes clássico (patrimônio da humanidade nos vários campos) quanto dos saberes cotidianos do mundo da vida (Moll, 2009, p. 15).

Diante disso é preciso questionar: que saberes são propostos nos currículos das escolas de tempo integral no campo? Será que os saberes destes povos são considerados ou recebem os saberes urbanos como parâmetro, como se sua cultura, seus conhecimentos não tivessem nenhum valor? Será que alguma atividade do contraturno dessas escolas do campo levam em consideração seus sujeitos, sua realidade, o contexto de suas redondezas?

Ao ler os artigos publicados no livro: *Trajetórias Formativas em Educação Integral no estado de Mato Grosso do Sul*, é possível identificar o quanto os pensamentos e discursos sobre educação integral estão voltados para a escola da cidade. Observe abaixo a fala dos autores de um dos artigos presentes no livro, ao tratarem dos espaços institucionais que formam uma comunidade de

aprendizagem de uma escola integral, após citarem uma fala de Pacheco, dizem:

Desta forma, o conceito de cidade educadora em interface com a educação integral suscita a proposição de que a cidade e seu entorno é um local rico de vivências e experiências, proporcionando uma infinidade de possibilidades de vivência e cidadania. E, segundo Moll (2004), a cidade forma uma rede de espaço formais e informais que a transformam em um território educativo, um espaço de trocas e de promoção da cidadania e solidariedade (Moraes & Aniceto, 2016, p. 39).

Nas considerações finais esses autores falam novamente citando a cidade dizendo que:

Também é preciso promover articulação da escola com a cidade, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem ocorram nos diferentes espaços da comunidade, bairro, promovendo a valorização da cultura local e a participação familiar (Moraes & Aniceto, 2016, p. 41-42).

Num outro artigo do mesmo livro, mais adiante, Piatti (2016) ao falar do compromisso e desafio da escola integral e integrada faz a seguinte observação em relação à criança: “Não lhe basta oferecer diversas atividades apenas para preencher o tempo, elas precisam estar acopladas aos conteúdos. É preciso articular escola e cidade como um dos territórios educadores”. (Piatti, 2016, p. 81). Mas à frente ela repete: “na escola integral a educação não acontece e nem deve acontecer apenas nas salas de aulas e no interior da escola, é preciso sair desse espaço e acontecer em outros ambientes (cidade, bairros, ruas e comunidade)”. (Piatti, 2016, p. 82).

Ainda no livro citado (Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul), Eliane Guaraldo fala em seu artigo sobre um movimento que difundiu o conceito de cidade educadora ocorrido em 1990, em Barcelona, que resultou 4 anos depois na Associação Internacional das Cidades Educadoras – (AICE), que integra mais de 400 cidades de 35 países, incluído o Brasil. Este aparece com 35 cidades tendo Belo Horizonte como cidade coordenadora. Segundo a autora, o conceito formulado envolve a percepção de que as cidades educadoras estimulam e oferecem vias de realização a capacidade educadora que todos da cidade têm, podendo nesse sentido promover um crescimento melhor e/ou desenvolver as potencialidades e projetos das pessoas e dos grupos humanos. Após esse entendimento a autora acrescenta:

A cidade é necessariamente educadora e todos os seus elementos têm uma potencialidade educadora implícita e permanente. Mas a forma como se coloca esse potencial educador a serviço da conexão entre grupos e da integração com outras formas de educar é que a torna, de fato, cidade educadora (Guaraldo, 2016, p. 143).

Gadotti ao falar das cidades educadoras diz: “Na cidade que educa todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece” (Gadotti, 2004, p. 02).

Alguns municípios estão implantando a Educação em Tempo Integral no campo antes mesmo de se implantar na cidade. Corumbá é

um exemplo, já transformou 03 das 05 escolas rurais em escolas de tempo integral, enquanto das 23 escolas urbanas apenas 02 funcionam neste modelo.

Diante de um cenário de pouco discurso sobre esse modelo integral no campo cabem aqui algumas perguntas: o que os pais entendem sobre educação em tempo integral? Será que os povos do campo partilham dos pensamentos dos povos da cidade? Esses questionamentos surgiram num momento em que se percebeu, entre alguns pais de uma determinada comunidade rural de Corumbá, anseios e rejeição a ideia do filho ficar o dia inteiro na escola.

O que pensam os pais que vivem no campo a respeito da escola de tempo integral?

Como acadêmica de curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS elaborei um projeto de pesquisa no intuito de aprofundar meus estudos a respeito da implantação da escola de tempo integral no campo, uma pesquisa que evidentemente será realizada em escolas já contempladas nesse modelo. No entanto, a ideia deste artigo surgiu após ser informada de que mais uma escola rural se tornaria integral em 2017, um trabalho que pode vir a somar a minha futura dissertação de mestrado, possibilitando inclusive algumas comparações do antes e depois da implantação desse modelo integral no campo.

Foi realizada, então, uma pesquisa de campo cujos métodos utilizados foram:

conversas informais e questionários semiestruturados sobre os pensamentos dos pais a respeito da escola ou educação de tempo integral no campo. Sessenta e cinco (65) pais foram entrevistados, um número que representa mais ou menos 80% de pais dos estudantes do ensino fundamental da unidade escolar referida.

A princípio percebeu-se que os pais olhavam a entrevistadora de uma forma indagadora, pareciam tentar descobrir através do olhar de quem lhes abordava o que esperava que falassem. Talvez o fato da entrevistadora ser educadora os levasse a pensar que a sua opinião fosse favorável ao modelo de escola em tempo integral. Afinal, trabalhando o dia inteiro, certamente teria um salário melhor, um deles chegou a expressar esse pensamento. Geralmente ela olhava para os entrevistados e dizia: por favor, sinta-se à vontade para dar a sua opinião. Isso os deixava mais à vontade, alguns olhavam mais seguros e diziam: então eu vou falar! Assim, a pesquisa se deu de maneira bastante tranquila. Buscava sempre deixá-los à vontade para responder os questionários. Alguns falavam ou respondiam as perguntas com um pouco de insegurança, outros defendiam com muita firmeza seus pensamentos. Analisaremos então o que a maioria disse não à Escola em Tempo Integral.

Questão 01 - Dos 65 pais entrevistados 44 (cerca de 68%) se mostraram desfavoráveis à Escola de Tempo integral e apresentaram os seguintes motivos (Quadro 1).

Quadro I: Motivos apresentados para serem desfavoráveis.

| Motivos | Nº De Pais |
|--|------------|
| A questão da presença do filho em casa, próximo dos pais por questão de cuidado, afeto, zelo...; | 15 |
| Acham que a escola não tem estrutura. | 12 |
| Necessitam do apoio dos filhos em casa. | 08 |
| Acham que vai atrapalhar o Ensino Médio e EJA. | 05 |
| A criança cansará muito. | 03 |
| Acredita não ser necessário. | 01 |
| Total | 44 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Questão 2 - Você tem filhos no Ensino Fundamental da Escola Municipal Rural? Em que série?

- Todos responderam que sim. Dentre eles duas respostas são das próprias alunas que responderam por elas, uma por que o pai estava na roça e a outra por já estar casada (as duas do fundamental). Os pais tinham filhos nas diversas séries do Ensino Fundamental.

Questão 3 - Você poderia explicar o que é Educação Integral ou Escola de tempo Integral?

Quadro 2: Respostas dos pais à questão de número 3.

| Respostas | Nº De Pais |
|--|------------|
| Explicaram à sua maneira simples. | 02 |
| Não souberam explicar | 24 |
| Responderam que é um tempo maior na escola | 36 |
| Consideram um reforço ou complementação em outro turno | 03 |

| | |
|-------|----|
| Total | 65 |
|-------|----|

Fonte: Elaborado pelos autores.

Questão 4 - A meta do governo é tornar 50% das escolas brasileiras em Escolas de Tempo integral até 2024. Há duas escolas rurais vizinhas que já funcionam em tempo integral e a intenção do órgão competente é transformar também a escola do seu filho neste modelo de escola. Você concorda? (Quadro 3).

Quadro 3: Respostas à questão de número 4:

| RESPOSTAS | Nº DE PAIS |
|-------------|------------|
| São a favor | 14 |
| São contra | 44 |
| Em dúvida | 07 |
| Total | 65 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Questão 5 - Considera que esse tempo maior na escola pode ser melhor para seu filho, ou, no sítio ele poderia aprender mais?

Quadro 4: Respostas à questão de número 5.

| RESPOSTAS | Nº De Pais |
|---|------------|
| Acreditam que ajuda na aprendizagem | 31 |
| Responderam que tanto as escolas como a família podem passar aprendizagem, porém, cada uma de uma forma. | 12 |
| Defenderam a educação em casa | 11 |
| Acreditam que essa aprendizagem depende de vários fatores entre eles citaram professor, condições favoráveis, interesse do aluno. | 09 |
| Afirmam que essas atividades podem ser desenvolvidas em horário parcial. | 02 |
| Total | 65 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Questão 6 - Dentre os temas a serem trabalhados cita-se a questão da sustentabilidade, você, considera importante que a escola do campo trabalhe com esse tema, envolvendo atividades voltadas ao campo, como hortaliças, agricultura, pecuária, história do aluno e do local, reforma agrária, por que?

- Todos favoráveis.

Os participantes são moradores das seguintes regiões (Quadro 05)

- Assentamento TI – 03
- Assentamento TII S – 33
- Assentamento TII N – 02
- Assentamento PU– 10
- Região CF4 – 14
- Região J5 – 02
- Região SP6 – 01

Discussão e análise dos dados

Observa-se que a maioria dos entrevistados entende que Educação Integral é a oferta de educação num tempo maior para a criança.

De certa forma alguns resultados da pesquisa surpreendem quem está acostumado a ouvir os discursos de que no campo os filhos ajudam os pais uma vez que as famílias sobrevivem da agricultura familiar de subsistência. Sabendo que o trabalho é coletivo e todos colaboram, inclusive os filhos, é de se supor que as respostas contraditórias relativas à educação em tempo integral se dariam nesse sentido. No entanto, foi possível observar não só pelos questionários, mas também nas conversas informais, especialmente com as mães, que o principal motivo é o cuidado, o

zelo pelo filho e não a falta que eles fazem no trabalho. Muitas mães sentem-se inseguras por entenderem que a escola não cuidará tão bem quanto elas; outras, por sua vez, fazem questão desse tempo maior para cuidar do seu filho. É o afastamento do filho que as incomoda.

A seguir algumas falas referentes à questão 03, que pergunta aos campesinos se são a favor da escola de tempo integral:

Não quero. Se meu filho ficar o dia inteiro na escola é por que vai ser obrigado, isto é, sem a minha vontade. Ficar mais de sete horas lá?! Eu vou ser obrigada a ficar longe dele. Que hora que vou ter com ele? Já vai chegar cansado, com um pouquinho [mais de tempo] vai jantar e dormir. Vou ser privada [como mãe] da minha parte de educar. Eu gosto quando ele chega da escola e vou fazer tarefas com ele. Eu tenho o que ensinar pra ele também, eu não sou contra o pai que quer, mais cada pai tem que ter a sua responsabilidade com o filho. Muitos querem, por que é [está] cansado, entregar o filho no órgão público, descuidar da educação moral (...). Você vê que tem criança que vai para a escola com a roupa do outro dia, sem nem lavar o rosto. Tem muito dever que é da família. Ele já estudou em integral quando eu morei no Pantanal. Chegava cansado, não tem [tinha] fôlego, a minha participação era isolada, não trazia nem tarefa, por que essa hora da tarefa até a gente aprende com eles. O ensino integral num traz tarefa é uma privação minha com ele. (Mãe 01).

Não, por que meus filhos não terão tempo para ficar com a família e pelo tempo [que ficam] fora de casa. Não tem necessidade disso, pois o tempo normal é suficiente para a aprendizagem que eles necessitam, pois eu mesma aprendi assim. (Mãe 02).

Não concordo. Meu filho é pequeno, vai começar a estudar agora esse ano. Oito horas é muito tempo para ele em relação às atividades. Não acredito que ajudem tanto, pois, o aprendizado dos meus filhos, pra mim está ótimo em 4 horas de estudo. (Mãe 03).

Não. Por que para mim a escola ensina e a família educa. Na escola com tempo integral a criança fica muito ausente, [e] o contato com a família diminui, fica o dia inteiro na escola. A criança precisa do contato com os pais, [não pode] fica[r] longe. [O filho] chega cansado, vai dormir e a afetividade com a família, em casa [?] Ele pode aprender muita coisa [conosco] também, nossa cultura também. (Mãe 04).

Foi surpreendente a concepção dessa última mãe a respeito da Educação de Tempo Integral, ela resume: “para mim a educação integral é a ausência do filho muito tempo fora de casa” (em resposta à pergunta de número 02).

Esse zelo, essa defesa da presença do filho em casa, como uma necessidade de protegê-lo e dar carinho, apareceu com muita frequência nas falas das mães que têm filhos pequenos, principalmente daqueles que estão iniciando os estudos. Na zona rural é comum as crianças entrarem na escola direto no Pré-II, porque as mães preferem que fiquem em sua companhia.

O Art. 205 da Constituição nos diz: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988). Este artigo proclama o direito da família na educação dos seus filhos. Nas conversas com as mães surgiram algumas indagações delas do tipo: o que é educar?

Às vezes vai à escola e chega em casa cheio de gíria, palavrões, maus costumes, com malcriação, que aprendem com colegas. [Aprendem] coisas que em casa ensinamos que é errado, então, independente de escola a família também educa. Eu mesma não quero que o meu

[filho] vá por que aqui eu sei o que está fazendo, dou educação também, e lá, será que vão olhar mesmo? (Mãe 25).

Outra mãe afirmou: “Não, prefiro que a tarde eles fiquem comigo, que eu tô vendo né o que tá fazendo”. (Mãe 05).

A questão da companhia também apareceu entre as preocupações. Vejamos a fala de uma avó:

Eu não. Às vezes a gente precisa da criança né, eu mesmo só tenho ele, né?! E [se] fica o dia inteiro na escola (...). Eu crio, ele é meu neto, eu nessa idade! Já cheia de doença, problema de pressão, é ruim ficar tanto tempo sozinha. Ele já tem 13 anos é também uma companhia, né?. (Avó 01).

A questão do apoio aos filhos em casa não ficou de fora. Algumas falas a respeito:

Numa parte eu sou “mei” a favor né!? Mais eles tão crescendo e “nóis” ficando “véi” (...). A gente precisa “di” apoio, “as geração” de jovem no campo tá acabando, quem vai ser nosso sucessor aqui, eu “tem” esse sítio “bunito”, tem uma chácara grande lá na cidade, vejo aí gente vendendo o sítio, aqui já tem gente com seis sete lote, eu acho que os “fi” tem que ter o contato com eles(sítio) pra entender, aprender a lidar, agente num sabe o que vão escolher. Eu também num vejo muita alternativa viu, o povo aumenta poucos produzem e muitos comem, olha o preço do feijão! É por que poucos produz[em]. Eu vejo esses esportes aí, o prefeito “investi” dinheiro, você vai lá e “cum uns dia as quadra” e praça já tá tudo destruído! (Pai 07)
Sou contra por que meu filho no sítio ajuda bastante, meu filho, por exemplo, ajuda na horta já tem seu pedaço de roça e precisa cuidar. No horário integral ele não terá tempo para cuidar dos canteiros que ele fez para ele aqui em casa. (Mãe 01)

A mãe continua sua fala informalmente dizendo:

A lei fala de negócio de não puder ajudar mais, meu filho estudou na Fundação Bradesco e lá eles trabalhavam. Eu acho que tem que ajudar, é por isso que tem muita criança malandra por aí na cidade. Um monte de jovem roubando celular e tudo mais, por que o pai perdeu o direito de educar o filho, [de] ensinar a trabalhar. (Mãe 01).

Não, porque é cansativo né! E os mais “velho ajuda” em casa, é pra olhar um irmão mais novo, é pra dar água [para] um animal, ajudar fazer a comida quando “os pai tão” na roça. Fala[m] que essa atividade ajuda, a minha nesse ano se destacou em dança na escola, dança que é uma beleza! Mas, aprender a ler mesmo que é bom não aprendeu foi nada, até “reprovô”. (Mãe 02).

A fala dessa mãe apresenta uma concepção bastante comum entre as pessoas que vivem do campo. É que, para eles, dança, música, teatro, capoeira, entre outras atividades culturais, não têm valor. É tão presente essa concepção que alguns afirmavam que mandavam os filhos para o reforço (Acompanhamento Pedagógico) do Programa Mais Educação, mas, para outras oficinas não, inclusive por conta de religião.

A resposta do pai nº 07 vem ao encontro dessa matéria da Federação dos Trabalhadores em Agricultura do Rio Grande do Sul - FETAG/RS 2005 que fala sobre a sucessão no sítio:

... o aprendizado e a conseqüente opção e afirmação do jovem e da jovem pela agricultura se dá, em grande medida, graças à convivência e pela interação ocupacional desde a mais tenra idade. A opção pela profissão de agricultor/a familiar não ocorre após os 16 ou 18 anos (período em que legalmente alguém pode trabalhar), mas vai sendo construída, definida e consolidada ao longo do período de convivência e

aprendizado com a família ... (FETAG/RS, 2005, p.5).

A discussão sobre a educação do campo está presente em estudos de vários autores, entre eles, Caldart (2003, 2004), defensora de uma educação no campo que respeite e considere a realidade dessa gente que lutou e luta pelo direito a terra e pela educação dos seus filhos no próprio campo, bem como seu desenvolvimento. Para Caldart (2003), a escola tem papel fundamental na formação de um indivíduo crítico e capaz de atuar na busca da emancipação do seu meio e dos seus companheiros:

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo (Caldart, 2003, p. 64).

A fala do pai nº 07 apresenta ainda a questão da evasão do jovem e da própria família do campo, a falta de estrutura provavelmente é um dos maiores motivos. No entanto, para Caldart um ensino escolar eminentemente urbano reforça o conceito de que no campo não é lugar digno de se viver, assim, a escola acaba colaborando para muitos jovens evadirem do campo.

Essa discussão não se faz presente nos conceitos da educação integral, especialmente porque não se prevê em seus estatutos a

educação no campo. Recordemos a análise feita anteriormente sobre o fato deste modelo, ter como base o conceito de “Cidades educadoras”.

Diante disso, não seria necessário um momento para se elaborar um projeto de oficinas mais específicas para as escolas do campo? Um projeto que desperte o interesse da comunidade em participar juntamente a escola? Afinal, os defensores da escola em tempo integral afirmam que “O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade” (Brasil, 2009, p. 16).

Pensando que até o momento os espaços apresentados na proposta são aqueles dos arredores da escola como: cinemas, praças, museus, teatros, bibliotecas... Uma questão relevante é: como tem sido a participação das comunidades do campo nesse mapeamento?

Voltando às entrevistas, uma das respostas que se destacou na justificativa dos pais que não querem a escola de tempo integral foi à questão da estrutura, vejamos:

Não, porque ou a escola não tem estrutura adequada para os alunos. (Mãe 07)

Tenho uma filha especial já acompanho ela o meio período, fica difícil ter que ficar o dia inteiro na escola. (Mãe 08)

Não, por que não tem recurso para a escola ser integral. (MÃE 09)

Não, a escola não tem estrutura para manter os alunos num horário só! (Mãe 10)

Não, do jeito que tá a escola não vejo como isso acontecer, não tem estrutura,

banheiro em péssimas condições, a sala de computação nem funciona mais, e tem gente pra cuidar lá? (Mãe 11).

O estudo é muito bom né, mas, vejo que é sacrificante, devido o tempo que a criança passa no ônibus, a escola não tem estrutura, é preciso planejar antes com a comunidade. (Pai 5).

A falta de estrutura para se implantar a escola de tempo integral, ou educação integral, já vem sendo questionada por alguns autores, veja:

Na impossibilidade de ampliar o atendimento em horário integral – até hoje considerado um privilégio pelo investimento que envolve – muitas redes municipais vêm oferecendo atividades extraclasse que representam algumas horas a mais na escola. Em algumas redes, permite-se que alunos do ensino fundamental frequentem os dois turnos escolares, numa forma precária e improvisada de oferta de horário integral. (Castro & Faria, 2002, p. 85).

É possível observar que, apesar de a maioria desejar ou necessitar da presença do seu filho em casa por mais tempo, conseguem entender que a escola é o lugar do conhecimento científico, porém, acredita-se que pela falta de estrutura que existe, não iria fazer muita diferença esse novo tempo integral.

Outra grande preocupação dos pais merece ser considerada aqui. A Escola em estudo é a única na região que atende os alunos no ensino médio. Apesar de ser uma escola municipal, há um convênio entre estado e município que envolve cedência de espaço e uso do transporte escolar. Duas salas no período matutino e três no período noturno são ocupadas por alunos do estado. Para os pais, ao se transformar em escola de tempo integral,

esta escola não cederá mais as salas no período matutino ao estado, uma vez que o espaço não seria suficiente para atender todos os alunos das duas redes. Alguns pais não querem seus filhos estudando à noite por uma questão de cuidado.

Veja algumas dessas falas:

Não concordo, porque o ensino médio pode ser prejudicado, a noite já só é duas horas, ai vão fazer igual em Albuquerque três vezes por semana, diminui o nosso tempo, o que adianta bota uns para estudar mais e tirar dos outros, o melhor é deixar do jeito que está. (Mãe 23).

Eu até concordaria, mas pretendo fazer o ensino médio. (Mãe 33).

Eu não concordo, inclusive se fô assim do dia inteiro, vou ter que me mudar daqui eu não quero minhas filhas estudando a noite, ficar de ajuntamento, num acho bom não. (Mãe 14).

A mãe número 12 cita Albuquerque, uma região vizinha. Ela quis dizer que se a escola da sua comunidade se tornar integral logo o ensino médio funcionará três vezes por semana, pois foi o que aconteceu na Escola Rural de Albuquerque, onde os alunos do estado também ocupam salas do município. Levando em conta que os alunos do ensino médio irão todos para o período noturno e que à noite, entram no horário das 19h00min e saem às 21h30min, serão muito prejudicados.

Nem mesmo os alunos que responderam por si mesmos concordaram com esse modelo de escola. Mi (pseudônimo) tem 15 anos e, como a maioria das meninas do campo, já está morando junto com um menino. Considera-se casada. Para ela: “a escola não tem recurso para ser integral e não acredita que essas

atividades vão ajudar a desenvolver melhor o aprendizado”.

Outra aluna de 14 anos respondeu que não tinha interesse em ficar o dia inteiro na escola.

Atualmente, os pais estão preocupados, porém, não sabem ao certo se a escola vai se tornar integral em 2017 ou não, apesar de alguns preparativos para tal ato em 2016.

Considerações finais

Algumas preocupações da comunidade evidenciam a falta de políticas públicas condizentes com as necessidades do campo.

Os dirigentes públicos na tentativa de resolverem os problemas educacionais criam suas metas com datas marcadas para se cumprirem em todos os territórios sem consultar ou verificar as reais necessidades das diferentes comunidades. A implantação de tais políticas, buscando garantir mais educação, normalmente resultam em mau atendimento das demandas. Um exemplo claro é o programa mais Educação, que oferece o monitor, mas não oferece espaço adequado. Outro caso é o Ensino Médio, que na zona rural de Corumbá não funciona como se prevê a Lei. O aluno tem direito de 800 horas aulas anuais, porém, estuda, em média, de 02h15min por dia. O prejuízo é grande. Voltando a Paro (2013), quando diz que “a escola não dá conta nem do que se propõe”, é perceptível a inserção de políticas pragmáticas que se demonstram de caráter assistencialista, denotando também o cumprimento de

promessas eleitorais moldadas por pensamentos ideológicos e demagógicos.

Após vários anos de debates, encontros e seminários promovidos pelos movimentos sociais na luta pela garantia de uma educação no campo que respeite a realidade camponesa, uma conquista já garantida no art. 28 LDB 9.394/96, a educação do campo vive hoje um momento de estagnação. Poderíamos ir mais além e afirmar certo há certo grau de retrocesso nesse setor. Uma questão preocupante é que aqueles que discutiam essa educação parecem adormecidos, pois, permitem, sem questionar, que o campo seja contemplado com políticas públicas idealizadas para a cidade, como é o caso desse novo modelo de escola de tempo integral baseado num discurso totalmente urbano.

Faz-se necessário e urgente estudos que analisem de forma crítica essa implantação, pois é preciso questionar se a tal política pública está realmente preocupada com a formação integral que abrange, em sentido mais amplo a todos os educandos, possibilitando-lhes o verdadeiro exercício da cidadania. Ou se essa implantação é apenas um cumprimento de promessas políticas feitas aos brasileiros. Pode-se afirmar que a elaboração da política de escola ou educação integral desde a sua concepção é fragmentada e excludente, uma vez que não considera as diferentes realidades, bem como a diversidade cultural.

Considerando a afirmação de Caldart (2005) “... de que o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive...”, entendemos

que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais. Assim, é preciso considerar que além de cidades educadoras existe o campo, um espaço rico que também pode ser educador e parceiro da escola. Sobre essa perspectiva, faz-se necessário no mínimo uma revisão nas atuais concepções de educação integral, de forma que se estude e considere todos os espaços, numa discussão que valorize as diversidades como parte da educação integral.

Referências

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.) (2009). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Azevedo, F. F. et al. (1932). *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*. Rio de Janeiro: [s.n]. Recuperado de: www.pead.faced.ufrgs.br/site/publico/eixos/organizacao/gestao/modulo3/querosabermais.pdf/5p

Brasil. (1961). *Lei n.4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Legislação Federal.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Diário Oficial.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96*. De 20 de dezembro de 1996. Brasília.

Brasil. (2008). Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad). *Programa Mais Educação, passo a passo*. Brasília.

- Brasil. (2009). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. - Brasília: Mec, Secad.
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.083 em 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
- Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 60-81.
- Caldart, R. S. (2005). Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. *Cadernos Temáticos: educação do campo*. Curitiba: SEED/PR.
- Castro, A. R. V., & Faria, L. C. M. (2002). CIEP: o resgate da utopia. In Coelho, L. M. C.; Cavaliere, A. M. A. V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. (pp. 133-146). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cavaliere, A. M. (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, 22(80), 51-63.
- Cavaliere, A. M. (2010). Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, 20(46), 249-259.
- CENPEC. (2015). Educação e Participação. Guia Políticas de Educação Integral. s.d. Recuperado de: <https://guia.educacaoeparticipacao.org.br/prop-osta-curricular/>
- FETAG-RS, Sucessão Rural. (2005). Recuperado de: <http://www.fetagr.org.br/site/index.php?idp=NTI=&ids=NTc>
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2004). *A escola na cidade que educa*. São Paulo-SP: Cortez/ IPF.
- Guaraldo, E. (2016). Cidades Educadoras na Perspectiva da Arquitetura e Urbanismo. In Moraes, M. M. S. (Org.). *Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul* (pp. 141-153). Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Micheleni, M. S. M. (Org.) (2016). *Trajetórias formativas em educação integral no estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS
- Molina, M. C., & Sá, L. M. (2012). Escola do Campo. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 326-333). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde, Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Moll, J. (Org.). (2009). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD.
- Moraes, M. M. S., & Aniceto, K. R. P. (2016). Educação Integral: da Paidéia aos dias de hoje. In Moraes, M. M. S. (Org.). *Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul* (pp. 23-43). Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Nascimento, C. G. (2009). *Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Paro, V. H. et al. (1988a). *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- Paro, V. H. et al. (1988b). Viabilidade da Escola Pública em Tempo Integral. *Educação e Sociedade*, 10(29), 86-99.
- Paro, V. H. (2013). Vantagens e desvantagens da Escola de tempo integral, TV Brasil, vídeo youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SONAmDhbm8>
- Piatti, C. B. (2016). Educação Integral: tempos e espaços educativos – que tempos são esses? In Moraes, M. M. S. (Org.). *Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul*. (pp. 79-93). Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Rosseto, E. R. A. (2005). *Os processos de formação dos educadores e educadoras das escolas do campo: Uma análise da experiência na escola EMEF Prof. Hermínio Pagotto (Trabalho de Conclusão de Curso)*. Universidade de Brasília, Brasília.

Recebido em: 04/05/2017

Aprovado em: 21/05/2017

Publicado em: 24/11/2017

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

APA:

Silva, R. M., & Sales, A. (2017). Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 773-792. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p773>

ABNT:

SILVA, R. M.; SALES, A. Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 773-792, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p773>

ORCID

Rosa Maria da Silva

 <http://orcid.org/0000-0002-0452-5678>

Antonio Sales

 <http://orcid.org/0000-0001-5515-6625>

O conceito de natureza na educação do campo

Guilherme Franco Miranda¹, José Vicente Lima Robaina²

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Departamento de Bioquímica. Rua Ramiro Barcelos, 2600. Prédio Anexo. Porto Alegre - RS. Brasil. guilherme.ifrs@gmail.com. ²Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

RESUMO. Este ensaio tem o objetivo de fazer uma revisão teórica acerca do conceito de natureza e como este conceito está implicado a Educação do Campo. Assim, o olhar se focaliza na perspectiva histórica e evolucionar sobre o conceito de natureza e, posteriormente, complementa-se com os aportes teóricos da Educação do Campo. Primeiramente, discorre-se sobre a evolução no conceito de Natureza no campo da filosofia, como advento no surgimento das ciências e matemática, visa facilitar a percepção de integração do homem com o espaço em que vive, de modo que este fosse uma relação de harmonia consciente do equilíbrio dinâmico da natureza proporcionando, por meio de novos conhecimentos, atitudes e valores, a inserção de educando e educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental de nosso planeta. Nesta perspectiva, é importante compreender como o conceito de natureza está implicado a Educação do Campo, pois o meio rural continua sem palco de lutas, e a educação do campo surge como um elemento que possibilita assim a construção de um sentimento de pertencimento nos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Natureza, Educação do Campo, Filosofia.

The concept of the nature in the rural education

ABSTRACT. This essay aims to make a theoretical review about the concept of nature and how this concept is implicated Rural Education. Thus, the focus focuses on the historical and evolutionary perspective on the concept of nature and, later, is complemented with the theoretical contributions of the Rural Education. Firstly, the evolution of the concept of nature in the field of philosophy, as an advent in the emergence of sciences and mathematics, is aimed at facilitating the perception of the integration of man with the space in which he lives, so that it is a relation of harmony conscious of the dynamic balance of nature by providing, through new knowledge, attitudes and values, the insertion of educating and educating as citizens in the process of transformation of the current environmental picture of our planet. In this perspective, it is important to understand how the concept of nature is implicated in Rural Education, since the rural environment continues without a battle scene, and the education of the field emerges as an element that allows the construction of a sense of belonging in the subjects involved in the educational process.

Keywords: Natural, Rural Education, Philosophy.

El concepto de naturaleza en la educación rural

RESUMEN. Este ensayo tiene el objetivo de hacer una revisión teórica acerca del concepto de naturaleza y cómo este concepto está implicado en la Educación del Campo. Así, la mirada se enfoca en la perspectiva histórica y evolutiva sobre el concepto de naturaleza y, posteriormente, se complementa con los aportes teóricos de la Educación del Campo. En primer lugar, discurre sobre la evolución en el concepto de naturaleza en el campo de la filosofía, como advenimiento en el surgimiento de las ciencias y matemáticas, tiene por objeto facilitar la percepción de integración del hombre con el espacio en que vive, de modo que éste fuera una relación de armonía consciente del equilibrio dinámico de la naturaleza, proporcionando, a través de nuevos conocimientos, actitudes y valores, la inserción de educando y educador como ciudadanos en el proceso de transformación del actual marco ambiental de nuestro planeta. En esta perspectiva, es importante comprender cómo el concepto de naturaleza está implicado en la Educación del Campo, pues el medio rural continúa sin escenario de luchas, y la educación del campo surge como un elemento que posibilita así la construcción de un sentimiento de pertenencia en los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Palabras clave: Naturaleza, Educación del Campo, Filosofía.

Introdução

Ao longo do processo histórico, o meio rural esteve associado à concepção de natural, ou seja, é tido como espaço no qual o homem está em contato direto com a natureza. Essa falta de rigor na utilização dos conceitos, embora não seja importante para os leigos, dificulta o entendimento para aqueles que se dedicam a estudar, por exemplo, as questões ambientais. No contexto brasileiro, esse processo esteve intimamente ligado à proposta pedagógica promovida pelo Estado junto às comunidades rurais. Conforme Leite (1999), excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo no rural sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sociocultural especificamente camponesas.

A partir da década de 90, a escola do campo – que ao longo da história serviu basicamente como instrumento para o preparo mínimo de mão de obra que atendesse as prerrogativas político-econômicas do país, limitando-se a perpetuar um modelo excludente e antidemocrático de escolarização – transpassou para a construção de um novo modelo pedagógico, que leva em conta as

características e necessidades próprias ao aluno do campo no seu espaço cultural. A partir desse novo rumo, um novo perfil de escola rural que almeja a valorização do campo, que engloba espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas, como um (novo) espaço de inclusão social foi inserido no contexto do ensino do campo. Portanto, hoje, produção, sobrevivência, reconhecimento pessoal e coletivo, politização e outros quesitos socioculturais, bem como a valorização e preservação do habitat ecológico do homem do campo são fundamentos na composição e estruturação do processo escolar rural.

Nesse sentido, a busca da escola do campo converge ao encontro dos objetivos, das finalidades e das práticas pedagógicas que baseiam a Educação Ambiental. Extremamente integrada ao contexto atual, a Educação Ambiental, em sua definição mais modesta, visa o desenvolvimento de novas formas de relação dos homens entre si e com a natureza, a preservação dos recursos naturais e a redução das desigualdades sociais em prol de uma sociedade mais justa e sustentável. A consonância entre ambas permite inferir que a Educação Ambiental é uma poderosa ferramenta na construção do

comprometimento socioambiental almejado pela escola rural (Soares, 2007).

Buscou-se, portanto, neste ensaio resgatar o pensamento de diversos autores sobre o conceito de Natureza, as bases da educação do campo no Brasil e os entrelaçamento de ambos às discussões que salientem a valorização do campo, e as dinâmicas rurais.

Construção do conceito de natureza

A perspectiva da construção do conceito de natureza deste ensaio, delimita-se no contexto ocidental e traceja ao longo do processo histórico que abrange as épocas de ascensão da cultura grega (século VI a.C. até o século III d.C.), época medieval, a modernidade (séculos XVI e XVII) e, finalmente, a visão contemporânea. É importante salientar que a discussão dos conceitos de natureza transpassa sua filiação filosófica. O maior legado da Grécia Clássica foi a filosofia. Ela se caracterizou por uma abordagem completamente original, que procurava substituir o pensamento mitológico (*mithos*) pelo racional (*logos*) como estratégia principal para conceber a realidade (Polito & Silva Filho, 2013). Entre os elementos peculiares de um novo aspecto de natureza e do homem que emergiu desse processo criativo, estavam

noções que se tornariam muito caras à ciência moderna, tais como as de unidade, uniformidade, constância, regularidade e causalidade (Reale & Antiseri, 1990; Godfrey-Smith, 2003; Lloyd, 1970).

Primeiramente o conceito de natureza provém do latim: “natura”, palavra relacionada a “nasci” que pode ser traduzida por “ser nato”. A raiz indogermânica dessas palavras é o *gen*. Outras palavras de mesma raiz são, por exemplo: “gignere” (nacer, resultar), “gyné” (“mulher”, em grego) e “kind” (“criança”, em alemã). A raiz *gen* está onipresente também na língua portuguesa. A palavras “gênese”, “gene”, “gênero”, “generosidade”, “gênio”, “genitor”, “genro”, etc. A raiz *gen*, tem, então, um significado básico de “nacer”, “ser nato”, “resultar” (Kesselring, 2000). Além disso, a raiz indo-germânica – *gno* – da qual provém palavras portuguesas como “conhecer”, “conhecimento”, “consciência”, bem como palavras providas do latim, como “ignorar”, “cognitivo”, “gnose”, etc. Por enquanto, a linguística não conseguiu mostrar nem uma proveniência idêntica dessas raízes nem uma proveniências diferente (Kesselring, 2000).

Remetendo-se ao conceito latino de natureza, há uma ruptura com a perspectiva de permutação do pensamento mitológico,

pelo pensamento racional representada com o término da explicação dos fenômenos observados da natureza como frutos de vontade divina, ou seja, essas “vontades divinas” como causa de processos naturais foram praticamente eliminadas. Em consequência – em termos do conceito de causalidade – foi o princípio da busca por regras que permitissem descrever a relação constante entre efeitos-causas e suas tipologias. Nesse contexto, a substituição da mitologia pela razão permitiu a fundação do pensamento teórico – em contraposição ao pensamento prático –, caracterizado pela construção de sistemas de explicação que, indo além da mera compilação de conhecimentos e técnicas úteis para os mais diversos fins, procurava submeter o todo da natureza a princípios gerais de funcionamento (Reale & Antiseri, 1990).

Adicionando as necessidades de rigor e objetividade, normas para a elaboração do discurso, para a correção do raciocínio e para a articulação conceitual dos elementos concretos da realidade sensível foram formuladas. Sendo assim, a lógica e a matemática, foram criadas como disciplinas propriamente ditas, ambas passando por um desenvolvimento único entre os gregos. A lógica, como uma disciplina puramente linguística e conceitual, formulou-se nas obras de

Aristóteles e da escola estoica. Já a matemática grega – a qual era constituída quase que inteiramente pela geometria (euclidiana) e pela aritmética –, foi concebida como paradigma de correção de pensamento e demonstração de verdades. A formulação que os gregos lhes deram na antiguidade é praticamente a mesma de hoje, embora o entendimento que hoje tenhamos a seu respeito, sobretudo da geometria, seja radicalmente diferente (Boyer, 1974).

Sendo assim, as investigações sobre os fenômenos da natureza e seu funcionamento foram consideradas como parte da filosofia. Essa “submissão” – pois era atribuição da própria filosofia investigar a natureza, conhecida como *teoria do conhecimento* ou epistemologia – teve alguns períodos de relaxamento, o mais longo e promissor deles no período conhecido como helenístico (323 a.C.-146 a.C.) (Lloyd, 1973), não obstante surgem elementos cruciais para diferenciação não só entre a metafísica e a epistemologia, mas também entre essas e a *physica*, que era o conjunto de todas as teorias que versavam sobre o mundo natural ou fenomênico (Aristóteles, 2008a, 2008b). Portanto, processo de sofisticação da investigação, que viu crescer enormemente o conjunto factual a ser subsumido sob um só escopo, e a invenção da ideia de

natureza como “coisa” que sofre mudança. É, sobretudo, essa última concepção que marcará, definitivamente, a separação entre filosofia e ciência (Reale & Antiseri, 1990).

Retrocedendo, novamente, à época grega clássica, o conceito de Natureza (*physys*) é oposto de Arte e Artesanato (*tèchne*). Kesselring (2000) aponta que a palavra grega *tèchne* denota a capacidade humana de construção, construir coisas. Da palavra *physys* advém o conceito de física. O grande paradigma grego da palavra *physys* era a vida orgânica, pois a natureza era vista como um ato de surgir e desvanecer e que esse processo seja repetitivo, como os dias e noites, sol e lua. A partir da filosofia grega, há algo que é a *physys* – a Natureza, a essência, o princípio – de cada ser singular (Kesselring, 2000). As contribuições deste conceito foram a aspiração ao seu lugar natural: objetos pesados tendem para baixo, objetos leves tendem para cima, como também o surgimento do termo que designa o princípio de movimento nos seres vivos – *psyche*, a alma –, ou seja, é singular no princípio de qualidades e características específicas de cada ser vivo. Em suma, ter capacidades e compreender cientificamente a Natureza faz parte da razão. A possibilidade de Ciência e do

conhecimento na Natureza pertence, então, à natureza humana (Kesselring, 2000).

Na segunda fase, na Idade Média (restringindo ao Ocidente Cristão), é através da tradição bíblica que tange o conceito de natureza. Segundo a tradição cristã, natureza designa o âmbito da *criação*, ou seja, o mundo tem um início e um fim e existe um criador, no qual não faz parte ou não reside da natureza. Segundo Kesselring (2000) ao conceituar natureza deve-se considerar três pontos: 1. O pensamento teológico da Idade Média; 2. O fato de a Antiguidade ter sido redescoberta no século XV (o que marcou o humanismo da época); 3. O aprofundamento de uma *tradição experimental na pesquisa científica sobre a Natureza*, tradição essa que se formará por volta do século XIII. A importância da experimentação cresceu nessa época, opondo-se as tradições mágicas ou ocultistas, tendo o seu auge no Renascimento Clássico com Copérnico (desenvolveu a teoria heliocêntrica do Sistema Solar), Kepler (formulou três leis fundamentais da mecânica celeste) e o surgimento das Ciências Naturais (opondo-se à ideia de Deus criador o mundo), porém a ideia de *criador* que alterava a natureza sempre que necessário.

É importante destacar que na Idade Média as perspectivas das leis naturais

sobrepujam-se as “as mãos de Deus”, que segundo Kesselring (2000, p. 162):

a razão humana não está mais apresentada segundo o modelo da razão divina, mas, ao contrário, uma está representada pela outra. Isso tem um bom exemplo naquilo que Laplace denomina “inteligência quase divina”, a saber, uma inteligência que sabe calcular na maneira de um cientista natural, mas com uma velocidade demoníaca – que hoje chamaríamos de “velocidade eletrônica”.

O determinismo mecânico ascende-se a partir do século XVII colocando a liberdade fora da natureza, pois o nosso agir, nosso querer, nosso planejar, ora acontecem fora da natureza física, ora somos marionetes da casualidade natural. Essa liberdade está banida para um mundo ideal e além da natureza (Kesselring, 2000), como Kant dispõe que trazemos formas e conceitos *a priori* (aqueles que não vêm da experiência) para a experiência concreta do mundo, os quais seriam de outra forma impossíveis de determinar. A perspectiva de Kant – acerca das condições de possibilidade do conhecimento natural – entre a liberdade e o determinismo coloca o ser humano no dever de modificar a natureza para justificar suas leis por meio de experimentos, porém expõe sua impossibilidade de alterar os eventos naturais – visto que já estão pré-

determinados e contínuos –, visível somente sob o olhar da Filosofia.

Com o início da modernidade científica e o avanço das ciências (Ernest Becquerel e Marie Currie na descoberta da radioatividade, por exemplo), a modernidade foi uma época de insegurança e de incertezas, numa nova experiência do espaço e do tempo. Para Karl Marx e Friedrich Engels, essa época é marcada pelo domínio da burguesia. Para eles, caracteriza-se pelo revolucionamento permanente da produção, o abalo contínuo de todas as categorias sociais ... tudo que é sólido desmancha no ar, tudo que era sagrado é profanado (Marx & Engels, 2001). A burguesia, segundo os autores, tenta propiciar uma imagem de sobrevivência de seguridade, que assegure o seu capital, e que “almejam as condições de vida da sociedade moderna sem as lutas e perigos necessariamente decorrentes”. Dessa forma, a modernidade burguesa é a busca pela superação da angústia, a tentativa de se equilibrar entre o eterno e o fugidio, entre o contingente e o imutável. Como aponta Davi Harvey,

A ideia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da

necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento das formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (Harvey, 1992, p. 23).

A procura pelas verdades dos fenômenos globais, sob a perspectiva do movimento iluminista, obteve como consequência um avanço extraordinário nas ciências, sendo assim, o acúmulo de conhecimento e o processo de dessacralização da natureza eram as ignições necessárias para essa nova fase da sociedade. Como aponta Kesselring (2000), três fatores contribuíram para uma tremenda transformação posterior no conceito de Natureza e de processos naturais: 1. Teoria Geral da Evolução; 2. Descobrimto do acaso nas Teorias sobre a Natureza; 3. Segunda Lei da Termodinâmica. A primeira pauta-se que o homem perde sua prioridade ontológica em relação aos animais e às plantas, afirmando, mais uma vez, que o ser humano é um *produto* da natureza. O segundo item, menciona a inclusão das leis das probabilidades e as leis estatísticas na física, ampliando as Leis da Mecânica. E

por último, a descoberta da energia que transforma-se em calor, sendo que uma parte dela volta ao estado de energia mecânica, apontando para irregularidade caótica.

Sendo assim, foi na modernidade que se estabeleceu uma relação entre técnica e natureza, causando, às vezes a confusão conceitual. Hoje é possível a manipulação de radioisótopos, existentes na natureza, como também a tecnologia genética na manipulação de microrganismos, ou seja, a fronteira entre engenhosidades técnicas e natureza caíra. O processo de dessacralização da natureza foi o ponto de partida laborar a natureza como um mercado antropológico. Há inúmeras perdas de reservas ecológicas naturais, milhares de espécies extintas, êxodo rural, industrialização. Nesse sentido, a ideia de concorrência que permeia a sociedade atual – em um sistema econômico que domina o nosso comportamento social – o conceito de natureza do século XIX permanece intacto, à medida que o avanço das Ciências são pautadas em poder e lucro. Além disso, o contexto de Educação do Campo rompe com a barreiras de dominação humana sobre a natureza, não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra, mas a natureza como um espaço territorial, reflexivo e de demandas sociais.

Educação do campo: um novo olhar sobre o campo

Primeiramente, para pensarmos e refletirmos sobre o modelo de educação no campo no contexto brasileiro atual, nos dirigimos a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, que um dos direitos sociais garantido pelo Estado é o acesso à educação e, especificamente no artigo 205, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A Constituição de 1988 propiciou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/98), que em seu artigo 8º, §1º diz que caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (Brasil, 1998) e congrega, articuladamente, três níveis de ensino (Art. 21): Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E no artigo 22, estabelece o objetivo da educação básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação

comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1988).”

Cabe salientar que essa perspectiva de educação básica no Brasil foi motivo de tensionamentos e lutas, por parte dos educadores, para a formalização de uma legislação nacional. A educação básica – termo básico: pôr em marcha, avançar – é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (Cury, 2002). A educação básica torna-se um direito obrigatório e ofertado de forma qualificada, considerado um direito social e tendo eminente participação ativa e crítica a sociedade que a compõe, baseado nos princípios de uma sociedade justa e democrática. Sendo o Brasil um país federativo, Art. 1º da Constituição Federal, é uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal (Brasil, 1988).

Nesse sentido, é de praxe que numa organização federativa haja a não centralização do poder, na qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos

políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. A LDBEN denominará tal pluralidade consociativa de Sistema de Organização da Educação Nacional, em seu Título IV. É desta concepção articulada entre os sistemas que decorre a exigência de um Plano Nacional de Educação (Art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e nos meios, e efetivo nos seus fins (Cury, 2002). Além disso, os três entes da federação devem garantir, por meios de suas arrecadações fiscais e repasses da União, a Educação Infantil e Ensino fundamental (Municípios) e Ensino Médio (Estado).

Sob a perspectiva da Educação do Campo, a LDBEN, em seu artigo 28, aponta que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996). Tendo em vista que:

- 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.

Segundo o Decreto 7.532/10,

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 (Brasil, 2009)

E em seu § 1º, entende-se populações do campo e escolas do campo como:

- 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.

Como princípios da Educação do Campo, no artigo 2º, aponta o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia e valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais

necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010). De modo geral, o universo da educação no meio rural é ainda bastante marcado pela presença das escolas isoladas multisseriadas que possuem um(a) único(a) professor(a) para duas, três e até quatro séries diferentes. Em 2002, 62% das escolas primárias brasileiras e 74% das classes de 1^a a 4^a séries estavam localizadas em áreas rurais e 95% das escolas com apenas uma sala de aula (aproximadamente 60 mil) encontravam-se no meio rural (Silva, Morais & Bof, 2006).

Um dos fatores da escolarização no meio rural é desenvolvimento da agroindústria, cada vez mais percebida pelos vários setores da sociedade. Segundo Capelo (2000, p. 138) “o interesse pela escolaridade dos empregados, nas grandes fazendas, pode aumentar em razão das tecnologias que estão sendo implantadas no trabalho rural que exigem um certo grau de conhecimento”. Cabe salientar que a perspectiva de uma educação voltada para as zonas rurais deve estar associada às lutas e movimentos de distintos segmentos populacionais camponeses, como os Movimentos dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e a Confederação Nacional do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura

(Contag). A realidade de lutas pela terra e reforma agrária nos permite perceber que a educação do campo se entrelaça a esses movimentos, como também e contexto educacional se dá em acampamentos e assentamentos, ou de outras áreas regulamentadas para a ocupação de grupos de quilombolas, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, etc. A educação é defendida não como um fim em si mesmo, mas como instrumento de luta pela terra e por condições de vida, de afirmação de sua identidade (Caldart, 2000).

Os entrelaces entre natureza e educação do campo

A problematização da realidade do campo faz emergir uma temática que contera situações cotidianas e suas contradições, cujo estudo demandará a compreensão de ciência e natureza. Nas civilizações pastoris ou agrícolas, denominadas de primitivas, o ser humano integrava-se natureza interferindo neste de forma restrita e harmoniosa. Não obstante, com o aumento da população, e das demandas populacionais, surgiram formas sociais mais complexas e, sobretudo com o processo de industrialização, as interferências e as perturbações provocadas pelo ser humano nos ecossistemas tornaram-se drásticas causando danos

preocupantes no conjunto do ambiente global.

Essa ideia moderna, iluminista, de dominação completa e a qualquer preço da "natureza" está, ao nosso ver, estreitamente vinculada à gênese de grandes questões de nossa época, e dentre essas, a degradação ambiental. Essa degradação não está restrita à degradação ecológica dos territórios físicos/biológicos da vida, mas também, e definitivamente, à degradação do homem nas suas múltiplas dimensões (lúdicas, estéticas, éticas, filosóficas, culturais...) (Barcelos, 1998, p. 30).

Nesta perspectiva, a educação tornou-se um elemento fundamental de formação de uma nova sociedade – que em suas distintas dimensões –, reflita sobre os aspectos do ambiente. A complexidade da natureza, seja ela o seu conceito, seja ela enquanto fenômeno, passam a ser vistos como partes de todo, ou seja, a Natureza que interage com os demais componentes e seus aspectos. Como dito anteriormente, no caso da espécie humana, seu espaço corresponderia à natureza conhecida, modificada em relação aos interesses do seu sistema social produtivo. Como nele convivem interesses econômicos sociais contraditórios entre objetivos dos que contemplam a preservação do ambiente e outros que não contemplam, esse sistema poderia ser pensado tanto para promover a sua preservação quanto para a sua depredação. Considera-se que a natureza

não é estática, e sim dinâmica, está sempre se transformando de modo imperceptível e/ou violento, mas nela sempre atuam mecanismos próprios ou naturais que buscam restaurar o equilíbrio (Dulley, 2004).

Os sistemas produtivos sociais humanos, ora trabalhem no sentido favorável, ora desfavorável ao ambiente e natureza, não têm capacidade de destruí-lo(a). Além disso, “... Toda ideia da natureza pressupõe, com efeito, uma complexa aliança de elementos científicos (o que são as coisas?), morais (que atitude deve tomar o homem perante o mundo?), religiosos (a natureza é o todo ou é a obra de Deus?)” (Lenoble, 1969, p. 367). Nesse sentido, o campo (ainda) está vivo, com uma dinâmica social, cultural própria e que está em pauta propostas alternativas de educação para a população rural em cujo centro estejam os interesses de seus sujeitos.

A identidade sociocultural é dada pelo conceito de cultura. Schelling (1991) traz uma definição de cultura como práxis que pode ser útil à educação do campo. Para a autora, a capacidade do homem de se transformar e ser transformado é uma característica humano-genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade está na base do conceito de cultura como práxis, por meio da qual

... o homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (Schelling, 1991, p. 32).

Morin (1988) complementa ainda que “... A sociedade hominídea... constitui a sua economia organizando e tecnologizando as suas duas práxis ecológicas da caça e da colheita, que se transformam em práticas econômicas”. Conclui afirmando: “... a organização econômica emerge como cultura no sentido forte do termo...”; e essa cultura deve ser “... transmitida, ensinada, apreendida, quer dizer, reproduzida em cada novo indivíduo no seu período de aprendizagem, para poder auto perpetuar-se e para perpetuar a alta complexidade social.” (Morin, 1988, p. 21). O homem nasce num ambiente natural, mas simultaneamente num ambiente sociocultural (Dulley, 2004).

Nesta perspectiva, a exploração da natureza assume, cada vez mais, caráter científico e racional no âmbito da racionalidade instrumental, fruto de uma organização socioeconômica, política, cultural e tecnicista imposto pela burguesia. Os povos do campo, ao longo

da história, foram explorados e expulsos de seus territórios devido a um modelo de agricultura capitalista, cujo eixo é a monocultura e a produção em larga escala para a exportação, com o agronegócio, os insumos industriais, agrotóxicos, as sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável, a pesca predatória, as queimadas de grandes extensões de florestas, a mão de obra escrava. Ou seja, houve uma emergência de uma educação no campo e para o campo – entendida como uma dimensão do social – que estabelece a relação entre reflexão e ressignificação na relação homem e natureza.

“O homem vive na natureza, isto significa que a natureza é seu corpo, com o qual ele deve permanecer em contínuo intercuro, se não quiser morrer ... A vida física e espiritual do homem está vinculada à natureza ... pois o homem é parte da natureza” (Marx, 2004, p. 84). Marx suscita a ideia de interdependência entre o homem e o meio, pela própria necessidade de sobreviver (alimentação e de reprodução biológica) para garantir a espécie humana. Sendo assim, a leitura sobre a natureza na perspectiva da educação do campo, tem se fundamentado na luta do povo do campo, por exemplo, por políticas públicas que garantem ferramentas culturais de uma leitura mais

precisa da realidade em que vivem. A dimensão educativa do campo se vincula à ação organizativa do povo, das massas, para alcançar um objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com os seus interesses. Portanto, a educação do campo, partindo da premissa de educação popular, rompe com a concepção de natureza de uma maneira, visto, pelo menos no mundo ocidental, como recurso, como algo a ser dominado, por alguém que não faz parte desse mundo, ou seja, o homem, entendido como não-natureza.

Além disso, o esforço da educação do campo em uma educação significativa para as classes populares vêm tentando construir um novo enfoque pedagógico, expresso nas experiências concretas de ruptura com o paradigma dominante da educação (Costa, 2012). Como a ocorrência de conflitos entre os saberes tradicionais, considerados mitos pela ciência e o saber científico-moderno, haja vista ser apenas umas das formas de conhecimento, não necessariamente a verdadeira e a melhor. Mais uma vez, a dicotomia homem-natureza aparece. Nesse caso, como se houvesse uma natureza intacta, sobre a qual a intervenção humana seria deletéria. A inserção do conceito de natureza na Educação do Campo assume, portanto, um papel de formar cidadãos capazes de transformar o meio em que

vivem, com o desenvolvimento comunitário, a partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado por meio de suas potencialidades, considerando seus conhecimentos acerca da dinâmica da natureza.

Considerações finais

O debate sobre o conceito de natureza é bastante extenso, e inclui também aspectos filosóficos, religiosos e éticos, porém a partir da natureza, e do seu estudo sistemático que o homem foi construindo seu espaço, através do acúmulo de conhecimento sobre ela. Portanto, compreendermos o meio como um espaço notado, no qual elementos naturais e sociais estão interagindo constantemente. Como consequência, essas relações implicam em novos processos culturais, tecnológicos, históricos e transformação do meio natural e construído.

A adoção do conceito de natureza como algo exterior ao homem, como algo a ser dominado pelo homem, trouxe consequências socioespaciais e socioambientais dramáticas. É de extrema importância incorporar práticas de educação que contextualizem a realidade nos âmbitos culturais, ambientais, sociais e econômicos, ou seja, que possuam uma

visão interdisciplinar, contribuição para uma educação que abranja um conjunto de processos formativos já constituídos pelos sujeitos do campo em seu processo histórico. Pensar a educação enquanto política desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social, desde seus sujeitos concretos no seu contexto social em um tempo histórico, sem esquecer de considerar que antes de tudo o que se busca é a formação de seres humanos.

Sendo assim, a educação do campo deve ter como fundamento o interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano. Um desenvolvimento que articule a relação ser humano e natureza, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo, quebrando o paradigma do homem e à ciência moderna, unicamente, como forma de domínio, controle e subordinação da natureza aos seus interesses e aos interesses do capitalismo já florescentes. Uma educação do campo de cunho emancipatório, participativo e contextualizado é um dos processos favoráveis para tal criação, a qual visa formar sujeitos ambientalmente críticos e pensantes.

Referências

Aristóteles. (2008). *Metaphysics*. Tradução para o inglês: J. Sachs. Oxford: Oxford University Press.

Aristóteles. (2008). *Physics*. Oxford: Oxford University Press.

Barcelos, V. H. L. *et al.* (1998). *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Boyer, C. B. (1974). *História da Matemática*. São Paulo: Edgard Blucher LTDA.

Brasil. (2010). *Decreto n. 7.352, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Brasília: Censo Gráfico.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.

Caldart, R. S. (2017). *Sobre educação do campo*. Disponível: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: jul 2017.

Capelo, M. R. C. C. (2000). *Educação rural e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Costa, L. G. (2012). A Educação do Campo em uma Perspectiva da Educação Popular. In Ghedin, E. (Org.). *Educação do Campo: Epistemologias e Práticas*. São Paulo: Cortez.

Cury, C. R. J. (2002). A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23(80), 168-200.

Dulley, R. D. (2004). Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. *Agricultura em São Paulo*, 51(2), 15-26.

Godfrey-Smith, P. (2003). *Theory and Reality: an introduction to the philosophy of science*. Chicago: The University of Chicago Press.

Harvey, D. (1992) *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola.

Kesselring, T. (2000). O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. *Episteme*, 11, 153-172.

Leite, S. C. (1999). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Lenoble, R. (1969). *História da ideia de natureza*. Lisboa: Edições 70.

Lloyd, G. E. R. (1970). *Early Greek Science: Thales to Aristotle*. New York: W.W. Norton & Company.

Marx, K. (2004). *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boi Tempo.

Marx, K., & Engels, F. (2001). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: L&PM Pocket.

Morin, E. (1988). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal: Publicações Europa-América.

Polito, A. M. M., & Silva Filho, O. L. (2013). A Filosofia da Natureza dos Pré-Socráticos. *Caderno Brasil Ensino de Física*, 30(2), 323-361.

Reale, G., & Antiseri, D. (1990). *História da Filosofia*. São Paulo: Ed. Paulus.

Schelling, V. (1991). *A presença do povo na cultura brasileira*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Silva, J. J. (2007). *Filosofias da Matemática*. São Paulo: Editora UNESP.

Silva, L. H., Morais, T. C., & Bof, A. M. (2006). A Educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In Bof, A. M., & Sampaio, C. E. M. *et al.* (Orgs.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Soares, N. B. (2007). *Educação Ambiental no Meio Rural: Estudo das Práticas Ambientais da Escola Dario Vitorino Chagas - Comunidade Rural Do Umbu - Cacequi/RS*. (Monografia de Especialização). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Recebido em: 24/07/2017

Aprovado em: 07/08/2017

Publicado em: 17/11/2017

Como citar este ensaio / How to cite this essay / Como citar este ensaio:

APA:

Miranda, G. F., & Robaina, J. V. L. (2017). O conceito de natureza na educação do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 793-810. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p793>

ABNT:

MIRANDA, G. F.; ROBAINA, J. V. L. O conceito de natureza na educação do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 793-810, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p793>

ORCID

Guilherme Franco Miranda

 <http://orcid.org/0000-0002-9197-8607>

José Vicente Lima Robaina

 <http://orcid.org/0000-0002-4604-3597>

A construção da categoria analítica “Campo” no Brasil - Possibilidades à Educação do Campo

Lisiane Costa Claro¹, Vilmar Alves Pereira²

¹Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA. Avenida Itália, Km 8, s/n. Carreiros. Rio Grande - RS. Brasil. lisianecostaclaro@gmail.com. ²Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

RESUMO. O texto que segue aborda a construção da categoria analítica “Campo” no contexto nacional brasileiro. Mais do que forjar tal categorização, tanto a influência do Ruralismo Pedagógico na elaboração e efetivação de um projeto determinado, quanto às pesquisas sobre o contexto campesino, projetavam a imagem do Campo e seus Sujeitos de maneira a acolher, ou não, determinados grupos que constroem os espaços rurais. Por meio da pesquisa bibliográfica e da Análise de Conteúdo (Franco, 2005), realizamos uma busca sobre os olhares ao Campo a partir de pesquisas no período entre 60 e 90. Objetivamos compreender este processo de elaboração do Campo como categoria da área Educação, instigando questionamentos frente ao elemento conceitual. Consideramos a contribuição deste exercício, sobretudo, ao entender este processo junto às suas repercussões aos estudos e práticas realizadas no bojo da Educação do Campo. As abordagens destacadas, contributos primordiais, situadas em seu tempo, apontam para as diversas relações com a agricultura e sua constituição. Porém, não evidenciam a possibilidade de outras atividades e demais peculiaridades que não estejam vinculadas diretamente a categoria “trabalho” presentes no Campo. O ensaio possibilita a abertura para novas abordagens, convidando à reinvenção da categoria analítica “Campo”.

Palavras-chave: Campo, Categoria de Pesquisa, Educação do Campo.

The construction of the analytical category “Rural” in Brazil - Possibilities for Rural Education

ABSTRACT. The text that follows approaches the construction of the analytical category "Rural" in the Brazilian national context. Rather than forging such a categorization, both the influence of Pedagogical Ruralism in the elaboration and implementation of a given project, research on the peasant context, projected the image of the Field and its Subjects in order to accommodate or not groups that construct the rural areas. Through the bibliographic research and Content Analysis (Franco, 2005), we conducted a search of the field from researches in the period between 60 and 90. We aim to understand this process of elaboration of the Field as a category of Education, questions about the conceptual element. It's consider the contribution of this exercise, above all, to understand this process along with its repercussions to the studies and practices experienced in the Field Education field. The outstanding approaches, primordial contributions, located in their time, point to the various relations with agriculture and its constitution. However, they do not show the possibility of other activities and other peculiarities that are not directly linked to the category "work" present in the Rural. The test allows the opening of new approaches, inviting the reinvention of the analytical category "Rural".

Keywords: Rural, Research Category, Rural Education.

La construcción de la categoría analítica “Campo” en Brasil - Posibilidades a la Educación del Campo

RESUMEN. El texto que sigue aborda la construcción de la categoría analítica "Campo" en el contexto nacional brasileño. Más allá de forjar tal categorización, tanto la influencia del Ruralismo pedagógico en la elaboración y efectividad de un proyecto determinado, como las investigaciones sobre el contexto campesino, proyectaban la imagen del Campo y sus Sujetos de manera a acoger o no determinados grupos que construyen Los espacios rurales. A través de la investigación bibliográfica y del Análisis de Contenido (Franco, 2005), realizamos una búsqueda sobre las miradas al Campo a partir de investigaciones en el período entre 60 y 90. Objetivamos comprender este proceso de elaboración del Campo como categoría del área Educación, instigando Cuestionamientos frente al elemento conceptual. Consideramos la contribución de este ejercicio, sobre todo, al entender este proceso junto a sus repercusiones a los estudios y prácticas experimentadas en el seno de la Educación del Campo. Los enfoques destacados, contribuciones primordiales, situadas en su tiempo, apuntan a las diversas relaciones con la agricultura y su constitución. Sin embargo, no evidencian la posibilidad de otras actividades y demás peculiaridades que no estén vinculadas directamente a la categoría "trabajo" presentes en el Campo. El ensayo posibilita la apertura para nuevos enfoques, invitando a la reinención de la categoría analítica "Campo".

Palabras clave: Campo, Categoría de Investigación, Educación del Campo.

Diálogo introdutório

Após quase duas décadas da proposta da Educação do Campo enquanto pauta nacional, em consonância com a própria proposta pedagógica da Educação do Campo que se anuncia enquanto aberta à constante (re)construção, consideramos relevante rever os desafios presentes no espaço do Campo. Do mesmo modo, acreditamos necessária a revisão sobre a própria definição acerca da categoria "Campo", tendo como horizonte o sujeito presente nessa construção e, portanto, as identidades vinculadas a estes.

Deste modo, no texto que apresentamos, propomos uma revisão acerca dos estudos considerados clássicos sobre o espaço do Campo no contexto brasileiro. Consideramos que estes estudos contribuem fundamentalmente na construção do Campo enquanto categoria de análise das produções de conhecimento no bojo científico. Trata-se de trabalhos de historiadoras(es), sociólogas(os), intelectuais que buscavam delinear o espaço campesino no âmbito da pesquisa nacional a partir da década de 1960 até os anos 90.

Cabe destacar que selecionamos este período devido ao espaço deste tema no campo acadêmico, considerando seus desafios ao adentrar este âmbito, bem

como as mudanças de olhares frente ao horizonte compreensivo "Campo". Por este mesmo motivo, consideramos a relevância destas pesquisas, já que se configuram enquanto esforços significativos ao projeto de Campo naquele período e que, até hoje, de algum modo, balizam as produções no bojo dos estudos vinculados ao espaço do Campo.

Consideramos pertinente esta revisão haja vista que tais estudos demonstram as bases epistemológicas arraigadas às pesquisas que se propõem a estudar o contexto campesino; sobretudo, demonstram indicativos sobre como este âmbito vem sendo compreendido ao longo do tempo, conferindo diversos olhares ao espaço em evidência e constituindo o sujeito do Campo. Acreditamos que este é um exercício necessário para a própria reconstrução e problematização da Educação do Campo, num sentido transformador e dialógico, pelo viés compreensivo.

Além disto, ponderamos que muito embora a Educação do Campo, enquanto proposta constituída junto às pessoas que vivem nos espaços rurais tenha contribuído decisivamente para as lutas dos movimentos sociais populares do Campo (representando uma importante conquista para esse contexto) ainda é possível acompanhar uma série de contradições que

requerem o retorno às bases dessa proposta.

Como percurso metodológico, pautamo-nos na pesquisa bibliográfica, que auxilia na compreensão das variáveis e autenticidade do estudo. Assim como contamos com a Análise de Conteúdo, que viabiliza o manejo com produções textuais escritas. Neste rumo, seu ponto de partida é a mensagem, porém considera as condições contextuais de seus produtores e precisa estar situada com a concepção crítica e com os processos de linguagem para a construção de consensos e pareceres (Franco, 2005, p. 13).

Com estes suportes abordaremos uma concepção que fundamenta os projetos em torno do âmbito campesino, bem como o processo de pesquisa em relação ao Campo no contexto nacional.

Sobre o Ruralismo Pedagógico enquanto concepção e as pesquisas sobre o espaço do Campo

Ao depararmos com alguns dados sobre a violência no Campo, como o avanço do agronegócio e fraudes na distribuição de terras, além dos processos que as políticas públicas lidam com o êxodo, questionamos até que ponto a Educação do Campo tem sido construída junto aos Sujeitos do Campo de maneira em que se compreenda as diversas e

múltiplas relações que tramam as sociabilidades constituídas pelos grupos que nem sempre estão articulados aos movimentos sociais populares do Campo.

Mais cuidadosamente, podemos perceber os alarmantes índices referentes aos espaços constituídos por ribeirinhos, pescadores artesanais, seringueiros, indígenas e quilombolas situados nos espaços rurais. Apesar de a Educação do Campo abarcar estes povos, para além do grupo que compreendemos por agricultores familiares, nota-se que as desigualdades e opressões são mais evidentes nos territórios constituídos por esses outros sujeitos (que não agricultores familiares) os quais também deveriam ser acolhidos, como as políticas públicas demarcamⁱ, na proposta da Educação do Campo.

Na busca pelos olhares lançados ao espaço do Campo, a partir do nosso horizonte compreensivo "Campo" realizamos uma busca pelo entendimento do processo pelo qual o Campo foi sendo concebido nacionalmente. Destacamos nossa abordagem em duas pautas: 1) O Campo constituindo-se a partir da elaboração e efetivação de um projeto pautado no Ruralismo Pedagógico (concepção fundamentada nos valores colonialistas articulada ao ideal de "desenvolvimento" tecnológico, necessária a uma proposta opressora dos saberes

locais dos povos do Campo), a partir do início do século XX. 2) Busca pela compreensão de como o âmbito das pesquisas sobre o contexto campesino projetava a imagem do Campo e de seus Sujeitos.

Enquanto a primeira pauta trata da concepção que influenciaria as práticas pedagógicas da educação formal no espaço do Campo, a segunda lança um olhar atento à forma como é compreendido o espaço do Campo (e seus sujeitos) no âmbito da pesquisa. Realizamos esta análise a partir de três momentos dos estudos sociológicos e históricos acerca do espaço campesino (década de 60, o período dos anos 70 e 80, e, o decênio de 90). Acreditamos que junto a este processo constitui-se também um Sujeito quando se refere ao contexto do Campo.

Passamos a abordar brevemente alguns apontamentos sobre a concepção do Ruralismo pedagógico. Pires (2012) pontua que essa concepção foi corroborada pela ideologia colonialista, que se embasava na defesa das "virtudes" do Campo e seu cotidiano, a fim de evitar ou desfiar o foco de seu esvaziamento populacional, fragilidade social e política do patriarcalismo. Além disso, buscava "remediar" as situações de conflitos oriundas da oposição dos agroexportadores ao movimento progressista urbano.

A autora destaca que, junto a esses objetivos essa proposta teve apoio de outros segmentos das elites urbanas, os quais defendiam a fixação da população do Campo no espaço rural como forma de evitar possíveis problemas sociais nas cidades criados pelo êxodo campesino. Além disso, ressalta:

No início do século XX, o ruralismo pedagógico conseguiu adesão também nos movimentos sociopolíticos e culturais, como o movimento nacionalista e movimento católico, os quais valorizavam a mesma visão fisiocrata em que a riqueza tem origem na produção agrícola e que o Brasil tinha um destino econômico agropecuário. Essa visão permanece até a década de 1930, quando as transformações no modelo econômico agroexportador, como também as tendências escolanovistas e progressistas em educação ... passaram a exigir um novo tipo de escolaridade (Pires, 2012, p. 83).

Sobre essa visão destacada acima, em relação ao ideário de riqueza a partir da produção agrícola, compreendemos o quanto o Ruralismo Pedagógico toma corpo, ao objetivar o preparo do trabalhador do Campo em uma lógica modernizante. No mesmo sentido, para Prado (1995) o Ruralismo Pedagógico pode ser definido enquanto uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, ao longo do Estado Novo, formularam concepções que já vinham sendo discutidas desde a década de 1920

quais defendiam uma escola adaptada aos interesses e necessidades hegemônicas.

A partir das decisões tomadas no pós-guerra pelo centro hegemônico, surge uma série de investimentos por parte dos Estados Unidos em relação a programas e projetos de esfera rural. Assim,

É o caso da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR) criada em 1956 e responsável pela coordenação de Programas de extensão, ao lado de outras iniciativas, como a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), os quais visavam à preparação de técnicos destinados à educação de base rural cuja tônica era o desenvolvimento comunitário, com projetos como a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos (Pires, 2012, p. 86).

Essas iniciativas têm como fundamento uma ideologia do desenvolvimento comunitário. Neste sentido, a educação rural em prol da modernização do Campo repercutia a lógica da internacionalização da economia brasileira, disposta aos desmandos do capital monopolista.

Neste contexto, identificamos a presença do ruralismo pedagógico como uma perspectiva que ampara ações de cunho educativo em grandes projetos os quais anunciam o objetivo de desenvolver a economia e o Campo brasileiros. Desde

julho de 2016, propagandas na mídia da TV aberta brasileira vêm afirmando que “Agro é tec; agro é pop” – alusão (e ilusão) ao agronegócio como possibilidade de ser “sustentável”, “inclusivo”, “necessário” para a melhoria da economia e vida nos espaços do Campo.

Consideramos que estas propostas de grandes empresas, como compensações ambientais, não estão preocupadas com a qualidade de vida no sentido do “bem viver” das populações locais camponesas, com suas identidades e saberes, mas sim com os números de uma economia pautada nas acepções capitalistas, visando o lucro e certo destaque de um Estado burguês frente ao setor do mercado.

Sobre o horizonte teórico nacional acerca do Campo, muito embora autores como Arroyo, Caldart e Molina (2009) realizem a crítica acerca da ausência da temática do Campo nos estudos, especialmente na área das Ciências Sociais, cabe destacar que Neves (2009), apesar de aproximar-se a essa crítica de escassez e homogeneização, aponta para as possibilidades desde o legado dos cientistas sociais. A autora reafirma sociologicamente a multiplicidade de condições de integração da força de trabalho, salientando a constituição do campesinato e pertinência desse fenômeno ao campo das pesquisas.

A socióloga aborda que o campesinato possui magnitude com relação à presença produtiva seja a partir de uma condição na qual os camponeses estejam em integração sob tutela imediata ou na condição de produtores parcelados autônomos. A articulista justifica que, no presente contexto, reconhecer as diversas abordagens de constituição do campesinato é evidenciar parte dos fundamentos das lutas pela expansão dos territórios camponeses:

É tornar compreensíveis alguns dos princípios de idealização da vida social que instituem o imaginário de projetos familiares; ou do sonho coletivo de muitos dos trabalhadores que, insistentemente, nos períodos de vigência de formas democráticas ou de ditaduras, buscaram e buscam a conquista e a reafirmação do acesso a lotes de terra para se instalarem como produtores autônomos (Neves, 2009, p. 308).

A partir desta compreensão, são discutidas algumas linhas interpretativas que influenciariam os estudos da área. Como uma primeira polêmica citada pela autora, está a compreensão dualista e generalista através da contraposição entre feudalismo e capitalismo mercantil - bases analíticas encaradas como organizativas da sociedade agrária. Neves (2009) aponta que essa pauta controversa marca a produção intelectual nos anos de 1960, um período no qual há a elaboração de

distintos projetos à sociedade brasileira, assim como projetos de dissolução das formas tuteladas camponesas. Neste panorama:

Como o olhar interpretativo que reconhecia a subsumida produção agrícola baseada na gestão familiar imputava-lhe os qualitativos da ausência, ela foi por isso explicada por elementos que não continham ou não a abarcavam como traço fundamental: não-capitalista, de subsistência, minifúndio, pequena, etc. Portanto, foi então compreendida pelo distanciamento para com a forma de organização produtiva contextualmente reconhecida como moderna e hegemônica porque capitalista (Neves, 2009, p. 304-305).

Ao contrariarem esta interpretação por um viés de polarização, o qual tende a simplificar os processos de constituição do campesinato, alguns estudiosos passaram a redefinir os termos reflexivos dessa temática. A autora coloca que alguns desses pesquisadores realizavam um recorte que supervalorava uma análise da expropriação massiva, enquanto outros buscavam compreender a natureza social da diversidade das manifestações sociais, políticas e econômicas camponesas.

Nesta dinâmica, torna-se possível desmistificar a visão do Campo e suas produções num entendimento fadado à dissolução definitiva e imediata; o Campo passa a ser enxergado por meio das condições sociais necessárias à existência

dessa categoria. Ainda assim, com a predominância desta linha interpretativa de precarização das condições sociais da produção no campo em relação aos pequenos agricultores (como a situação social brasileira campesina encontrava-se), que de certo modo anunciava a morte inevitável das formas de produção campesinas mais tradicionais, apontava-se como solução o deslocamento das unidades familiares e do produtor independente para o trabalho produtivo em larga escala (Neves, 2009).

A autora salienta que o amparo institucional mais efetivo de incentivo à criação de agentes intelectuais de novos olhares ao Campo ocorre somente com a estruturação de cursos de pós-graduação, os quais apresentavam muitas pesquisas que contavam com estudos de caso. No âmbito político,

este novo olhar esteve coadunado a imposições políticas, decorrentes da mobilização e da construção de visibilidade social de trabalhadores que, por questionamentos coletivos a regras jurídicas e a formas de dominação exacerbadas, integraram a cena política, mediante questionamentos de formas ilegítimas de exercício da autoridade pelos proprietários de terra a que estavam vinculados. Desse questionamento, apresentaram-se socialmente como portadores de mediados projetos políticos, contrapostos para a ordenação da vida social e da estrutura de poder na sociedade brasileira, mormente no que diz

respeito à concentração fundiária. (Neves, 2009, p. 305-306).

Junto a este movimento questionador às opressões presentes na constituição do campesinato, a autora destaca que os sujeitos vinculados a esse espaço rural e as diversas formas de produção nesse contexto constituem-se enquanto estudiosos do tema. Alguns desses configuram-se enquanto agentes interventores - seja na busca pela modernização da agroindústria ou na defesa das tradições do Campo que conheceram.

A autora registra que, ao longo deste movimento, é possível acompanhar um crescimento da produção intelectual dos estudos da vida social camponesa brasileira, reconhecendo sujeitos considerados sitiantes, colonos, moradores, meeiros, parceiros, extrativistas, entre outros, sob um olhar que os considera "agentes econômicos fundamentais". Em um movimento que estende a forma pela qual diferentes grupos, que integram o espaço em evidência, surgem alguns estudos que buscavam o entendimento sobre a constituição desses agentes sociais, ultrapassando o caráter economicista das pesquisas. Contudo, Neves (2009) sublinha que essas pesquisas tendem a ser realizadas com relação aos grupos imigrantes europeus.

A partir destas colocações, na década de 60 destacamos os estudos de três autores pertinentes ao tema da constituição do Campo e de seus Sujeitos: Maria Isaura Pereira de Queiroz; Manoel Correia de Andrade; e Otávio Guilherme Alves Velho.

Com a proposta de desenhar um breve panorama desse período, para melhor situar os estudos a serem compreendidos por meio desses autores, cabe lembrarmos de alguns pontos do contexto que se busca evidenciar.

Nesse período, o capital estrangeiro configurava uma preferência econômica. O financiamento dos gastos públicos era uma prática comum que se dava a partir da expansão dos meios de pagamento. Outra ação característica do planejamento, na virada dos 50 para os 60 era a ampliação da participação do setor governamental, além de incentivos a iniciativa privada. Esses gastos, gerados pelo governo, eram aplicados em infraestrutura, o que acarretava o estímulo da demanda geral, incentivando a oferta. Assim, o Produto Interno Bruto (PIB) tinha seu índice de progressivo crescimento. Todavia essa expansão monetária, gerada pelas dívidas adquiridas pelo setor público, gerou um processo inflacionário que atingia diretamente a população brasileira,

sobretudo os povos vinculados ao Campo por meio da produção autônoma.

Desta maneira, o Plano de Metas, apesar de ter ativado a economia e ter ocasionado o investimento infraestrutural, acarretou uma inflação que atingia grupos os quais não participavam dos setores agroindustriais na esfera campesina. Na esfera das políticas públicas vinculadas à Educação no espaço do Campo, é importante registrar:

É nas décadas de 1950 e 1960 que a educação rural é considerada mais seriamente pelo Estado, justamente em um período de extrema atenção para as questões urbanas e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento industrial. A perspectiva de desenvolvimento econômico e a ideologia do progresso são expressões pautadas na narrativa evolucionista, que exigiam o 'fim' do campo e do camponês, pois estes, eram considerados sinônimos de passado e atraso (Pires, 2012, p. 86).

Com este panorama, identificamos que ainda preconizava uma visão arcaica sobre as formas de produção no espaço rural.

Por outro lado, Toledo (2004), ao abordar os conflitos e as posições divergentes do governo de João Goulart, entre os anos de 1961 e 1964, ressalta que o movimento político militar de abril de 1964 representou um golpe contra as reformas sociais, que eram defendidas por amplos setores da sociedade brasileira,

bem como configurou-se um golpe contra a incipiente democracia política burguesa pós 1945 do Estado Novo. O autor aponta-se em Florestan Fernandes, para destacar que os setores conservadores buscavam barrar a ampla participação crescente das camadas populares, inclusive as do Campo, nesse processo de reformas.

Contudo, no âmbito econômico, iniciou-se uma crise política e a estagnação econômica tornou-se presente num cenário que apresentou um crescimento econômico anteriormente de mais de 10% ao ano. Com a crise, a economia cresceu, no ano de 1962, o percentual de 5,3; em 1963, apenas 1,5%; e, no ano seguinte, 2,4 (Baer, 1995). Para além destes índices, cabe salientar que a vida no Campo era diretamente afetada.

Com o discurso de combate à inflação, foi criado o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG). No PAEG, foi aplicada uma política cambial de incentivo exportador, a qual simpatizou por entrada de capital e renegociações da dívida externa contraída, além de uma política de arrocho salarial. Entretanto, como as políticas monetárias expansionistas eram incabíveis nesse programa, uma saída foi o aumento dos impostos. Apesar de o Plano ter contido a inflação, novamente a população foi afetada: desemprego, falências e

concordatas, queda do crescimento e baixa na indústria de construção foram o resultado desta política.

É neste contexto que os movimentos do Campo passam a articular-se de forma a reivindicar suas pautas a partir das necessidades dos homens e mulheres que constituem o Campo. Segundo Pires (2012), na década de 1960, surgem importantes atores na constituição de uma Educação do Campo, tais como: O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Sindicatos, as Federações de Trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o trabalho das Ligas Camponesas e a ação pastoral dos bispos da Igreja Católica, os Centros Populares de Cultura (CPC) e, logo, o Movimento da Educação de Base (MEB) e os Círculos de Cultura Popular, com Paulo Freire.

Maria Isaura Pereira de Queiroz foi uma pesquisadora de destaque no horizonte das pesquisas do Campo, especialmente com sua publicação, em 1963, ao problematizar a condição social do Campo a partir da abordagem a categoria rural enquanto esquecida. A autora retoma os estudos de uma década anterior a sua obra, nos quais Jacques Lambert já apontava dados que demonstravam a quantidade desproporcional entre o número de habitantes no país em relação ao número

de consumidores. Questão que apontava para a existência de uma população no Campo, a qual produzia uma "economia fechada", como era encarada a produção de subsistência, contrapondo os ideais do mundo moderno da produção.

Assim, a autora aponta-se em referenciais os quais reforçam a concepção de um país fragmentado entre ordem arcaica e moderna. Além disto, tem como sustentáculos de sua crítica alguns estudos os quais consideram diferentes grupos campesinos, os quais têm semelhanças em termos de regime econômico como pertencentes ao "mesmo gênero de vida" (Pereira de Queiroz, 2009, p. 63). Todavia, a autora faz um aparo sobre as compreensões da vida de diferentes grupos no Campo do contexto nacional e identifica traços específicos acerca da categoria que estuda. Para tanto, está ancorada em estudos de sociólogos e historiadores.

O segundo autor, que acreditamos contribuir em muito com os estudos sobre a vida e as lutas do Campo, é Manuel Correia de Andrade, o qual detalha as tentativas de articulação das "massas rurais" (Andrade, 2009, p. 73). Acreditamos que sua leitura acerca das ligas camponesas e a sindicalização vinculada ao trabalho do Campo, bem ressalta os processos de enfrentamento que

os povos vinculados à agricultura protagonizaram nesse período.

O estudo em evidência demonstra o processo de construção da resistência organizada latente em um período de significativas opressões no espaço rural. Aqui é possível compreender o quanto a categoria do trabalho passa a tomar força na busca por melhores condições sociais na vida do Campo. Além disso, o autor, assim como seus contemporâneos da área, demarca a divisão nacional arcaica/moderna, mas atribuindo ao modelo considerado "arcaico" um caráter de relevância para a continuidade dos traços da produção e vida familiar campesina.

Segundo Neves (2009), Otávio Guilherme Alves Velho assume um importante papel nos estudos camponeses no Brasil durante a década de 60; visava a demarcação da presença e do deslocamento de formas camponesas no contexto nacional. O estudioso realiza uma análise sob a ótica das condições estruturais dos mecanismos de dominação política alimentados pela repressão da força de trabalho. A partir de um enfoque crítico ao ideal desenvolvimentista, a obra do intelectual abarca os investimentos políticos na integração e expansão territorial que legitimava formas de opressão pela falta de mobilidade da força

de trabalho, assim como pela expulsão dos trabalhadores pela *plantation*.

Logo, nas décadas de 1970 e 1980, abordamos as pesquisas de Ciro Flamarion Cardoso e Octavio Ianni. Consideramos necessário lembrar que o início desse período é marcado pelo chamado "milagre econômico", o qual foi um período que correspondeu aos anos de 1968-1973. Nesse tempo, foi vivenciado o maior crescimento econômico brasileiro. A economia, que regeu esse período, representou a necessidade de legitimação no poder do regime ditatorial militar.

As práticas comuns, nesse momento, estavam pautadas nas reduções de juros, contenção de custos e salários, e incentivos à demanda por meio de políticas monetárias expansionistas e através dos créditos acessíveis. O aumento e a diversificação das exportações, juntamente com o aumento das importações de bens de capital, foram aspectos marcantes desse tempo. As importações crescentes significavam maior vulnerabilidade do país com relação às condições externas.

Nessa época houve um crescimento da dívida externa e do acúmulo de reservas internacionais. Esse incentivo ao capital externo ocorria devido à existência de uma política cambial não desejosa de valorização da moeda junto às políticas de retomada de crescimento e à política

industrial de complemento de substituição de importação e devido à estabilidade política que gerava credibilidade às vistas estrangeiras.

Segundo Oliveira (1989), o financiamento proveniente do exterior, que expandiu o país, no primeiro momento agônico do milagre, acarretaria, sobretudo, a "limpar o terreno" para o início do processo de concentração. Essa fase inicial configurou-se como um período de empréstimos e não como capital de risco.

Pereira (1986) argumenta que o fato de o mercado internacional vivenciar uma baixa nas taxas de juros, durante o período de grande crescimento interno, o país adquiriu vantagens frente a essa situação externa. Dessa forma, devido ao endividamento elementar, o Brasil cresceu a níveis altíssimos. Assim, vimos que o "milagre econômico" de 1967-1973 é um processo de acumulação apoiado em endividamento externo. A crise do petróleo com a multiplicação do seu preço acelera o processo de endividamento externo e do país, e a taxa de inflação (Pereira, 1986).

Apesar de o financiamento externo objetivar dar credibilidade ao governo com o aumento de reservas, certamente seria um preço alto a ser pago por muito tempo. Neste sentido, a classe trabalhadora sentiu fortemente os desdobramentos dessas práticas econômicas. Mais uma vez, os

pequenos agricultores e outros produtores vinculados ao trabalho rural não encontram incentivos para uma produção familiar de subsistência e que possa contribuir com as economias locais num sentido mais cooperativo e solidário.

Na constituição desse panorama socioeconômico do contexto nacional, cabe destacar que esses desdobramentos, que o mesmo apresenta, articulam-se com a chamada Revolução Verde. De acordo com Gonçalves (2004), este movimento é a tentativa de despolitizar a pauta da fome. Conta com o apoio de países vinculados à indústria bélica. O autor destaca o argumento utilizado pela iniciativa que apostava no caráter técnico para a solução da insegurança alimentar.

Sob o discurso de garantia à alimentação dos países que sofriam com a fome, esses países, considerados como "desenvolvidos", instigam a Revolução Verde como uma forma de modernizar a agricultura por meio de novas tecnologias, monocultura, agrotóxicos, sementes modificadas geneticamente, enfim, uma série de mecanismos da biotecnologia.

A imposição desta lógica, modernizante, afeta duramente a vida no Campo, aumentando à vala das desigualdades nos espaços rurais. Exemplo deste fenômeno é a situação que privilegia os latifundiários, haja vista que, com a

maior produção, proporcional a suas extensões de terras, investiam nesse paradigma que viabilizava os resultados comerciais imediatos da produção em larga escala.

Além desta posição de injustiça em termos comerciais, comparando este tipo de produção à produção do pequeno agricultor, outro eixo da questão ambiental fica latente em relação à degradação que essa lógica trazia ao ambiente campesino: temos um cenário que marginaliza os pequenos agricultores; os relega a uma noção de "Brasil Arcaico" e obsoleto ao desenvolvimento econômico do país e a uma lógica que reforça a relação destrutiva de domínio entre ser humano e natureza.

No que diz respeito às outras formas de vida vinculadas ao espaço rural, destacamos as práticas econômicas que assolavam os pescadores artesanais, os quais passavam a enfrentar sérios problemas advindos da falta de incentivos, em detrimento de uma prática de governo, ao longo dos anos 70 e 80, de fomento à pesca industrial, altamente predatória.

O trabalho de Ciro Flamarion Cardoso agrega em nossa leitura acerca da constituição do Campo brasileiro e do sujeito que o compõe, a partir da sua obra na década de 80, a qual aborda o campesinato e a escravidão brasileira. O historiador concebe o trabalho e a

constituição do espaço campesino a partir da agricultura e suas relações com a mão de obra escrava. O autor revisa as compreensões acerca da escravidão nas Américas, assim como se dedica ao estudo sobre as sociedades coloniais – que têm como base o trabalho análogo.

Os estudos desenvolvidos por Octavio Ianni durante a década de 80 contribuem à compreensão da utopia camponesa a partir de seu amparo em diferentes contextos a nível internacional sobre as lutas e tentativas revolucionárias agrícolas. Neste sentido, o autor realiza um olhar delicado, mantendo seu embasamento na concepção de totalidade, por uma visão pautada na dialética, aproximando-se da esfera cultural, quando o mesmo aborda as questões raciais presentes na constituição da identidade nacional.

Neste período, a partir do reconhecimento das abordagens dos estudos acima, é possível identificar que a pauta “trabalho” está estritamente vinculada à economia, mas vai abrindo-se às questões culturais oriundas e paralelas a pauta econômica. Ciro Flamarion traz a crítica frente ao modelo de sociedade brasileiro que se constitui a partir do espaço do Campo num sentido opressor por meio da colonização, enquanto Ianni enfatiza as formas de resistência a tais

violências. Ambos os autores enfatizam a agricultura como atividade de estudo. São estudos como estes que contribuem para a identificação do agricultor como Sujeito do Campo, ideário de certa identidade que parece prevalecer no imaginário acerca da construção do sujeito camponês.

Já na década seguinte, trazemos ao diálogo teórico as contribuições de Klaas Woortmann, durante a década de 90. O antropólogo faz contribuições às compreensões sobre o cotidiano do espaço campesino. Neste viés, relaciona algumas categorias presentes no Campo (como família, terra, trabalho, liberdade, comida), relacionando-as com categorias como honra, hierarquia e reciprocidade (Woortmann, 1990).

Ou seja, muito embora sua produção esteja aberta ao campo das representações, destacando a esfera cultural por meio de um olhar etnográfico, compreendemos que ainda assim, sua análise, que foi bem preponderante à compreensão de parte do universo campesino, destaca um tipo de Sujeito que constitui as ordens sociais do mundo rural: um sujeito vinculado à produção agrícola.

Considerações (indicativos para a revisão permanente da Educação do Campo enquanto proposta libertadora e da categoria Campo)

Por este painel, ao encarar de forma contextualizada acerca da produção intelectual sobre a educação e sobre os olhares em torno dos povos do Campo, acreditamos chegar a uma possível leitura capaz de identificar o processo de construção de um Sujeito presente no espaço campesino. Junto a esta construção, obviamente, temos a constituição de uma categoria de análise que é o Campo. Enfatizamos que, para além da instituição de um construto de análise, a produção do conhecimento na academia de algum modo traz uma série de desdobramentos à própria referência que os sujeitos que formam (ou não) o território/espaço/tempo/vida Campo se compreendem.

Pela análise realizada, consideramos que a área das pesquisas, principalmente nas décadas de 60 e 70, enfatiza a questão econômica, negligenciando outros fatores que estão presentes na vida do Campo. Por outro lado, alguns estudos passam a analisar estas especificidades de âmbito cultural. Contudo, consideramos que estes estudos ainda polarizam algumas questões preponderantes para a compreensão do espaço do Campo, bem como aos Sujeitos que o formam.

Ao buscar o cuidado de compreender, paralelo a esse movimento que passava a encarar os sujeitos sociais do Campo, a concepção da pedagogia

ruralista, reconhecemos alguns traços presentes nessa constituição e denunciemos quais bases fundamentam a construção de um ideário, que parte ainda de uma racionalidade instrumental e que encara o Sujeito do Campo sob a égide da passividade, da necessidade de inclusão à lógica desenvolvimentista, da negação dos saberes emergentes da experiência do viver.

Assim, consideramos algumas possibilidades de revisão da proposta da Educação do Campo por meio de três eixos pensados a partir dos estudos desenvolvidos pelos autores aqui apresentados: **1)** Olhar compreensivo a partir das especificidades econômicas dos povos do Campo. **2)** Leitura sobre a diversidade cultural dos diferentes povos que habitam o espaço do Campo. **3)** Atenção aos fundamentos educativos presentes nas propostas pedagógicas presentes nos espaços campesinos.

A sugestão por abordar as especificidades econômicas não remonta aos estudos sobre as práticas de uma economia hegemônica e opressora, mas exige a abertura à outras formas manutenção da existência de ordem material. Possibilita a compreensão de práticas mais solidárias de viver e inaugura um campo de viabilidades a partir de, por

exemplo, autogestão de comunidades tradicionais.

Com relação à leitura acerca da diversidade cultural, destacamos o campo das linguagens e representações, um espaço de possibilidades e respeito à multiplicidade mítica e dimensão ética. Estudos que tratem das identidades das sociedades presentes no Campo são imprescindíveis para a própria revisão acerca do conceito “Campo”: é necessário lembrar que povos considerados tradicionais situados no espaço rural também são considerados camponeses. Portanto, as políticas públicas precisam ser constituídas por estas sociedades também rurais. Reconhecer esta multiplicidade é também disputar a revisão do significado do contexto camponês.

Enquanto os fundamentos presentes no âmbito dos estudos do Campo, salientamos que os mesmos podem interferir nas propostas pedagógicas que estão presentes nas ações do Campo. É necessário identificar quais as concepções que estão vinculadas aos projetos de cunho educativo nos espaços em questão. Questionar determinadas ações que se dizem “sustentáveis”, “necessárias” vinculadas ao “desenvolvimento” do espaço do Campo. Reconhecer e alimentar propostas que estejam na contramão das opressões do Campo é uma postura

necessária à revisão da Educação do Campo.

As pesquisas sobre o espaço do Campo no contexto brasileiro, destacadas neste estudo, enfatizam a categoria do trabalho muito arraigada a categoria da agricultura. Apesar dos autores definirem diferentes enfoques, identificamos o quanto à academia no período das produções evidenciadas, contribui para a compreensão do Campo vinculada ao Sujeito que trabalha enquanto agricultor. Os estudos apontam para as diversas relações com a agricultura, bem como para sua constituição. Contudo, não evidenciam de forma específica a possibilidade de outras atividades e demais peculiaridades que não estejam vinculadas diretamente ao horizonte compreensivo “trabalho” presentes no Campo.

Assim, lembramos que as formas de dominação em relação aos Sujeitos do Campo não estão apenas no avanço da lógica mercadológica do trabalho, fragmentado e reduzindo seu sentido ontológico. As formas de opressão também estão vinculadas ao não reconhecimento dos saberes, das crenças e da ética das formas múltiplas de se viver no espaço do Campo. Portanto, consideramos que a academia deve também reconhecer outras formas de saberes, para além do que

conhecemos por “ciência” naquele sentido moderno, utilitarista e antropocêntrico.

Referências

Andrade, M. C. (2009). As tentativas de organização das massas rurais - as Ligas Camponesas e a sindicalização dos trabalhadores do campo (1963). In Welch, C. A. *et al.* (Orgs). *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas* (pp.73-85). São Paulo, SP: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2009). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Baer, W. (1995). *A economia brasileira*. São Paulo, SP: Editora Nobel.

Franco, B. *Análise de conteúdo*. (2005). Brasília, DF: Líber Livro.

Gonçalves, C. W. P. (2004). Geografia da riqueza, fome e meio ambiente: pequena contribuição crítica ao atual modelo agrário/agrícola de uso dos recursos naturais. *Revista Interdisciplinar Interthesis PPGICH UFSC*. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/%x>

Neves, D. P. (2009). Constituição e Reprodução do campesinato no Brasil: legado dos cientistas sociais. In Neves, D. P. (Org.) *Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil: formas dirigidas de constituição do campesinato* (pp. 303-325). São Paulo, SP: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural.

Oliveira, F. (1989). *A economia da dependência imperfeita*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Grall.

Pereira, L. C. B. (1986). *Lucro, Acumulação e Crise*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense.

Pereira de Queiroz, M. I. (2009). Uma categoria rural esquecida (1963). In Welch, C. A. *et al.* (Org.). *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas*. São Paulo, SP: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural.

Pires, A. M. (2012). *Educação do campo como direito humano*. São Paulo, SP: Cortez.

Prado, A. (1995). Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 5-27. Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/bras/il/cpda/estudos/quatro/adonia4.html>

Toledo, C. N. (2004). 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. *Revista Brasileira de História*, 24(47). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100002>

Woortmann, K. (1990). “Com parente não se negueia”: o camponês como ordem moral. *Anuário Antropológico*, 87, Brasília: UNB.

ⁱ Um exemplo é o decreto nº 7.352/10, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, demarcando a presença de extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos.

Recebido em: 24/08/2017
Aprovado em: 16/09/2017
Publicado em: 17/11/2017

**Como citar este ensaio / How to cite this essay /
Como citar este ensaio:**

APA:

Claro, L. C., & Pereira, V. A. (2017). A construção da categoria analítica “Campo” no Brasil - Possibilidades à Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 811-829. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p811>

ABNT:

CLARO, L. C.; PEREIRA, V, A. A construção da categoria analítica “Campo” no Brasil - Possibilidades à Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 811-829, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p811>

ORCID

Lisiane Costa Claro

 <http://orcid.org/0000-0003-3113-1380>

Vilmar Alves Pereira

 <http://orcid.org/0000-0003-2548-5086>

A atualidade de “Os Condenados da Terra” de Frantz Fanon

Resenha da obra: Fanon, F. (1968). *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.

Gabriel Barbosa Gomes de Oliveira Filho¹

¹Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*/UERJ. Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã. Rio de Janeiro - RJ. Brasil. gabrielbarbosa@id.uff.br

A obra “Os Condenados da Terra”, escrita por Frantz Fanon e publicada originalmente em 1961, trata da colonização e seus efeitos devastadores - por exemplo, na saúde mental - sobre o homem e as nações do Sul, mas aborda, principalmente, o *processo histórico* de descolonização do qual o autor era um expectador privilegiado.

Nascido na Martinica (departamento ultramarino francês no Caribe), Fanon foi um dos principais intelectuais tanto do movimento que ficou conhecido como terceiro-mundismo, quanto dos estudos pós-coloniais. Participou da Segunda Guerra Mundial na Resistência Francesa, onde estudou medicina e psicologia na Universidade de Lyon. Posteriormente dirigiu um hospital psiquiátrico na Argélia, onde se envolveu com a militância do

partido socialista Frente de Libertação Nacional na Guerra da independência argelina que ocorreu entre a década de 50 e 60.

Escrito neste contexto, seu livro traça o panorama político, histórico, cultural e psíquico da colonização na Argélia e na África. O título, que se refere à parte inicial do hino “A Internacional” em francês, demonstra a intenção do autor em retomar a teoria marxista a partir da realidade colonial e sua divisão entre *raças*.

Sua primeira observação é sobre a violência que a colonização implica, e a correspondente violência *absoluta* que decorre da descolonização. Esta última acarreta uma profunda transformação do ser colonizado, ou seja, a *criação de homens novos*. Como o mundo colonial é

um mundo dividido (podemos pensar na realidade do apartheid, para citar um exemplo), onde um lado se caracteriza pela *saciedade* e o outro pela *fome*, a relação entre essas duas partes opostas foi sempre feita por intermediários responsáveis pela opressão: o soldado, o *gendarme*.

Neste mundo cindido, que reflete a divisão entre raças, o colono permanece sempre como *estrangeiro* no território colonizado. Ainda que seu discurso seja exposto como universal, trata-se de uma “afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta” (p. 30), que desumaniza o colonizado para torná-lo um animal. É ressaltada a linguagem zoológica do colono para o colonizado e sua forma de vida: de forma animalesca que se descreve o indígena, seu cheiro, seus modos, etc. Os *valores brancos/ocidentais/greco- latinos/individualistas*, às baionetas, foram afirmados como a solução a esta incivilidade e ganhando adeptos locais. Disto advém a afirmação de Fanon pela necessidade de expulsar este estrangeiro do território, suprimindo-o definitivamente.

A crítica ao processo de descolonização vivenciado à época, que busca unificar esses dois mundos e criar uma nação “heterogênea”, é a tônica dessa reflexão. Para uma verdadeira descolonização, Fanon afirma: “o mínimo

exigido é que os últimos se tornem os primeiros” (Fanon, 1968, p. 34). O autor denuncia, também, ao que chama de intelectuais colonizados, que consome tudo que vem do colonizador como bom, esquecendo a violência do colonialismo. São demasiadamente alimentados pelos valores do mundo de lá, demasiadamente acostumados, dependentes. E, para Fanon, não há conciliação, o colono é sempre um inimigo.

A culpa constante que sente o colonizado, a inferiorização ao qual este está regularmente submetido, a história que sempre é contada pelos vencidos; tudo isto são elementos que convidam o povo a tomar parte na luta por sua libertação. Para Fanon, a irritação que existe neles é canalizada, quando desorganizados, através de outras manifestações culturais, religiosas, e até na violência entre si mesmos. A obra convida, portanto, aos engajados a refletirem (e aos partidos políticos e intelectuais a reverem) seus meios e táticas; e, principalmente, sua forma de organização. O centro da luta no mundo colonial, Fanon advoga a eles, perpassa pelas *palavras de ordem nacionalistas*. Ou seja, no local de poder aos proletários, defende, antes de tudo, o poder ao campesinato, aos indígenas, aos famélicos.

Aqui, contraria uma teoria marxista ortodoxa, propondo um papel diferente para o lumpemproletariado. São esses os que possuem, a seu ver, a necessária independência da colônia para um processo de descolonização que realmente valha. E, também, a capacidade de superar o discurso dos colonialistas e da *jovem burguesia nacional* [que Fanon expõe no capítulo da “Desventuras da Consciência Nacional”] sobre a não-violência, e impor ao colonialismo uma (necessária) violência maior do que este acarreta.

Fanon busca, também, retirar o tema da descolonização do campo de disputa entre o mundo capitalista e o mundo socialista. Conseqüentemente, no campo internacional, os países do Terceiro Mundo devem buscar seu próprio caminho e influir para que o mundo todo não sofra com a nuclearização da Guerra Fria.

Mas os condenados da terra não sofrem com a intimidação dos foguetes das grandes potências, posto que eles mesmos já vivem imersos constantemente numa realidade (*atmosfera*) violenta. Por isso, Fanon aposta que são estes os que reconhecem que é a violência do colonizado confrontando o colonizador que libertará os países africanos: a *práxis violenta* é à base da consciência nacional - “de causa comum, de destino nacional, de história coletiva”. Assim, como a luta

continua mesmo depois da (des)colonização, o pensamento de Fanon permanece atual.

Referências

Fanon, F. (1968). *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.

Recebido em: 05/07/2017
Aprovado em: 30/07/2017
Publicado em: 17/11/2017

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

APA:

Filho, G. B. G. O. (2017). A atualidade de “Os Condenados da Terra” de Frantz Fanon. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 2(2), 830-832. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2017v2n2p830>

ABNT:

FILHO, G. B. G. O. A atualidade de “Os Condenados da Terra” de Frantz Fanon. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 830-832, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2017v2n2p830>

ORCID

Gabriel Barbosa Gomes de Oliveira Filho



<http://orcid.org/0000-0003-2045-3827>

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 ter conhecimento de que a publicação de textos acadêmicos de sua autoria como artigos, ensaios, resenhas e entrevistas implica a cessão integral dos seus direitos autorais à Revista Brasileira de Educação do Campo, tanto no formato físico (se houver) quando no formato eletrônico (*on line*) da revista.

Tutorial para autores(as) que queiram enviar manuscritos a revista:

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

OBS. A Revista Brasileira de Educação do Campo só publicará imagens de menores de 18 anos, caso o(s) autor(s) assumam total responsabilidade das imagens e que possui autorização escrita dos pais ou responsáveis. Caso contrário, as imagens deverão preservar o anonimato de menores de 18 anos.

OBS. 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 E DE AUTO-PLÁGIO. Sobre isso, a RBEC reserva no direito de utilizar softwares anti-plágio para procura/identificação de plágio nos textos recebidos pela revista, buscando evitar que tal prática ocorra e que a ética e a boa conduta científica na pesquisa sejam fielmente cumpridas.

ATENÇÃO: Os textos enviados à revista devem atender as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que passou a ser obrigatório no Brasil a partir de janeiro de 2016!

Os artigos serão publicados na revista apenas quando forem avaliados e aceitos para publicação pelos pareceristas e avaliadores ad hoc. A revista tem como critérios para publicação dos artigos selecionados:

- A) Originalidade e contribuição à revista e, conseqüentemente, à educação do campo;
- B) Consistência e rigor teórico e metodológico da pesquisa;

Os artigos aprovados para publicação não implica que os mesmos serão publicados na edição seguinte. Assim, todo artigo aprovado entra na fila de edição, que pode demorar ou não na sua publicação, dependendo das demandas editoriais da revista. A revista segue o fluxo editorial.

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 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?journal=campo&page=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?journal=campo&page=index>

12. Caso o artigo, resenha, ensaio ou entrevista tenha sido publicado anteriormente em anais de eventos científicos, na forma de resumo simples ou expandido, o (a) autor (a) deverá OBRIGATORIAMENTE informar o editor e relatar essa informação no texto enviado a revista, em nota no final do texto.

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 (inglês e espanhol) 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 obrigatoriamente 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/fontes 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 (notas de fim) 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.

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. São Paulo: Fonseca e Silva.

Artigo com DOI

Soares, A. B. (1990). Visualidade camponesa. *Tocantinense*, 12(35), 199-228.
DOI:xxxxxxxxxxxxxxxxxx. (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 PLAGIARISM AND SELF-PLAGIARISM 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>), 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>**
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; resúmen, 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 resúmen 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. São Paulo: Fonseca e Silva.

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.

[ES] 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?journal=campo&page=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?journal=campo&page=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. San Pablo: Fonseca y Silva.

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] POLÍTICAS

[PT] Foco e Escopo da Revista

A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - RBEC, 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 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 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 *Ensaios*, serão publicados textos ensaístas 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] POLICY

[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.

[ES] POLÍTICAS

[ES] 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.**

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).

Caso seja solicitado ao autor (a) reformular/corrigir/revisar o manuscrito, o mesmo deverá reenvia-lo no prazo máximo de 30 (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.

OBS. A Revista Brasileira de Educação do Campo se reserva no direito de publicar artigos de autores convidados. Contudo, seus manuscritos também serão avaliados no sistema *blind review*.

OBS. Textos publicados em Anais de eventos científicos, no formato Resumo ou Texto completo, deverão ser informados obrigatoriamente pelo(a) autor(a) ao Editor da revista, durante o processo de submissão do manuscrito, para avaliação.

OBS. Os Dossiês propostos por pesquisadores renomados da área educacional serão analisados pela equipe editorial da revista, visando atender os critérios de avaliação adotados pela revista. Nesse sentido, os dossiês podem ser aprovados ou recusados pelos editores da revista.

Caso algum artigo seja aprovado/aceito para ser publicado na revista e fique constatado no texto, após o aceite, plágio, fabricação de dados e informações, autoria fraudulenta entre outras práticas de má conduta científica, o artigo será recusado/rejeitado e não será publicado na revista.

Tutorial para avaliadores ad hoc/pareceristas da revista:

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

[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.

[ES] 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 del Campo/Rural) 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] DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO

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.

[EN] PEER REVIEW PROCESS - 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.

[ES] 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.

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.

AHEAD OF PRINT

Informamos que a Revista Brasileira de Educação do Campo adota a Publicação Avançada de Artigos (PAA), também conhecida como Ahead of Print (AOP). O objetivo é acelerar a divulgação dos artigos recebidos, avaliados, revisados e aprovados pela revista, dentro de cada edição. É importante assinalar que tal prática é bastante utilizada por diversas revistas nacionais e internacionais, além de possibilitar a divulgação mais rápida dos artigos indexados nas bases de dados para pesquisa. Por isso, contamos com a celeridade dos colegas avaliadores dos artigos submetidos ao periódico e dos(as) autores(as) no envio dos textos corrigidos dentro dos prazos estabelecidos pela revista.

[EN] AHEAD OF PRINT

We inform that the Brazilian Journal of Rural Education adopts the Advanced Publication of Articles (PAA), also known as Ahead of Print (AOP). The objective is to accelerate the dissemination of the articles received, evaluated, reviewed and approved by the journal.

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*) e terá também seus próprios códigos de conduta e ética, não aceitando fraudes, más condutas, violações de ética ou plágio de qualquer forma. Caso seja identificada algumas dessas práticas nos manuscritos recebidos, como por exemplo, a de plágio, os mesmos serão tratados de acordo com as orientações do COPE. Diante disso, os autores deverão visitar o site da COPE para maiores informações sobre ética em pesquisa: <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>

CÓDIGOS DE ÉTICA E CONDUCTA (Boas práticas) / CODE OF ETHICS AND CONDUCT

1. Editores:

- contribuir para melhorar a qualidade da revista, visando garantir a qualidade científica dos textos nela publicados e se estão de acordo com as Diretrizes e Escopo da RBEC;
- esclarecer dúvidas que eventualmente possam surgir de avaliadores, revisores, autores e leitores quanto ao conteúdo da revista, como, por exemplo, publicações, avaliações, chamadas de artigos e demais informações da revista;
- contribuir para a qualidade científica na área da Educação do Campo e educação, em geral;
- evitar desvios de ética e conduta na revista que possam prejudicar as boas práticas para a pesquisa científica;
- quando necessário, os editores publicarão correções, retratações e esclarecimentos a comunidade acadêmica, referentes a publicações e/ou informações não verídicas ou afirmações distorcidas ou enganosas de autores, tendo como rigor a verdade científica e o respeito à comunidade acadêmica.
- atualizar a política editorial, bem como as diretrizes e normas da revista quando for necessário;
- decidir pela aprovação final ou recusa dos artigos, entrevistas, resenhas e dossiês enviados a revista, considerando sempre os pareceres feitos pelos avaliadores/pareceristas designados;
- zelar pelo bom cumprimento dos prazos referentes ao envio de pareceres pelos avaliadores.

2. Autores(as):

- os autores deverão evitar qualquer prática que leve a má conduta científica, como, por exemplo, plágio e autoplágio, manipulação de dados e informações da pesquisa, fraudes na pesquisa e nas autorias dos textos, bem como qualquer outra prática que infrinja a ética na pesquisa acadêmico/científica. Caso contrário, a RBEC se reserva o direito de, além de tomar as devidas providências legais, excluir permanentemente o texto publicado na revista que apresente tais práticas;
- promover o debate democrático na revista, independente de crenças, instituições, localidades, entre outros, pautado pelo respeito a todos os envolvidos;
- citar órgãos de fomento que financiam ou financiaram a pesquisa publicada na RBEC;
- atender as diretrizes e normas de publicação da RBEC antes da submissão de qualquer trabalho à revista.

3. Revisores/Avaliadores(as):

- pautar pela ética durante as avaliações realizadas nos manuscritos recebidos pela revista;
- seguir os critérios de avaliação informados pela RBEC, nas Diretrizes da revista;
- zelar pela qualidade científica e critérios de avaliação da revista;
- garantir a confidencialidade do material avaliado;
- caso haja algum conflito de interesse nas avaliações, os avaliadores e revisores deverão informar aos editores da revista.

4. Conflitos de interesses:

- caso haja conflitos de interesses entre editores, avaliadores, revisores e autores que não possam ser solucionados pelos editores da revista, a decisão final será tomada pelo

Colegiado do Curso de Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Tocantinópolis, Departamento ao qual a RBEC está vinculada.

5. Cumprimento do Código de Ética e de Conduta:

- autores(as), avaliadores/revisores, editores e equipe editorial da RBEC deverão cumprir o presente Código de Ética e de Conduta, que entrará em vigor na data de sua publicação.
-

A Revista Brasileira de Educação do Campo, além de incentivar a pesquisa científica, que possa contribuir para o debate acadêmico nacional e internacional, informará aos leitores sobre qualquer informação a respeito das publicações, chamadas de artigos, conteúdos da revista e/ou outras informações relevantes para a comunidade acadêmica e científica, visando incentivar o debate democrático neste periódico, pautado pelo respeito a todos os envolvidos. Também, a revista se reserva no direito de, quando for necessário, atualizar e revisar esses Códigos de Éticas e Condutas.

[EN] ETHICS AND CONDUCT CODES OF THE BRAZILIAN JOURNAL OF RURAL EDUCATION (GOOD PRACTICE CODES)

1. Editors:

- contribute to improving the journal quality, in order to guarantee the scientific quality of the texts published in it and their accordance with the Guidelines and Scope of the RBEC;
- clarify any doubts that may eventually arise from revisers, evaluators, authors and readers regarding the content of the journal, such as publications, evaluations, article calls and other journal information;
- contribute to the scientific quality in the area of Rural Education and education in general;
- avoid ethics and conduct deviations in the journal that could prejudice good practices for scientific research;
- editors shall, where necessary, publish corrections, retractions, and clarifications to the academic community regarding untruthful publications and/or or distorted or misleading information presented by the authors, with rigor to scientific truth and respect for the academic community.

2. Authors:

- The authors must avoid any practice that would lead to scientific misconduct, such as plagiarism and auto-plagiarism, manipulation of research data and information, fraud in the research and authorship of texts, as well as any other practice that infringes ethics in the academic/scientific research. Otherwise, the RBEC reserves the right to, in addition to taking appropriate legal measures, delete permanently from the journal the text published presenting such practices;
- promote the democratic debate in the journal, independently on beliefs, institutions, localities, among others, guided by respect for all involved;
- mention funding agencies that financed or finance the research published in the RBEC;
- comply with the RBEC guidelines and publication standards before submitting any work to the journal.

3. Revisers/Evaluators:

- touch upon ethics during the evaluations carried out in the manuscripts received by the journal;
- follow the assessment criteria informed by the RBEC, in the Journal Guidelines;
- ensure the scientific quality and evaluation criteria of the journal;
- ensure the confidentiality of the material evaluated;
- in case of any conflict of interest in the evaluations, revisers and evaluators should inform the journal editors.

4. Conflict of interests:

- in case of conflict of interests between editors, revisers, evaluators and authors that cannot be resolved by the journal editors, the final decision will be made by the Collegiate of the Course of Rural Education, at the Federal University of Tocantins, Campus of Tocantinópolis, Department to which the RBEC is associated.
- 5. Compliance with the Ethics and Conduct Codes:**
- authors, evaluators/revisers, editors and editorial staff of the RBEC shall comply with these Ethics and Conduct Codes, which shall come into force on the date of its publication.

The Brazilian Journal of Rural Education, in addition to encouraging scientific research that may contribute to the national and international academic debate, will inform readers of any information regarding publications, articles calls, journal contents and/or other relevant information to the academic and scientific community, aiming to encourage the democratic debate in this journal, based on respect for all those involved.

FONTES DE INDEXAÇÃO / INDEXING DATABASES

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%22525-4863%22%7D%7D%2C%7B%22term%22%3A%7B%22_type%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

[4863%22%7D%7D%2C%7B%22term%22%3A%7B%22_type%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](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%22525-4863%22%7D%7D%2C%7B%22term%22%3A%7B%22_type%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)

[4863%22%7D%7D%2C%7B%22term%22%3A%7B%22_type%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](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%22525-4863%22%7D%7D%2C%7B%22term%22%3A%7B%22_type%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)

[D%2C%22from%22%3A0%2C%22size%22%3A100%7D](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%22525-4863%22%7D%7D%2C%7B%22term%22%3A%7B%22_type%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=info: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=3710000001134234

ERIHPLUS

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

REDIB

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

OPEN SCIENCE DIRECTORY / EBSCO

<https://atoz.ebsco.com/Titles/SearchResults/8623?SearchType=Contains&Find=Revista+Brasileira+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo&GetResourcesBy=QuickSearch&resourceTypeName=allTitles&resourceType=&radioButtonChanged=>

ROAD

<http://road.issn.org/issn/2525-4863-revista-brasileira-de-educacao-do-campo>

Edubase (SBU/UNICAMP)

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

ULRICH's WEB

<https://ulrichsweb.serialssolutions.com/login>

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>

SHERPA/RoMEO

<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/search.php>

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>

Dataverse Harvard

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

Libraries (University of Minnesota)

https://primo.lib.umn.edu/primo-explore/jsearch?query=any,contains,2525-4863&tab=jsearch_slot&vid=TWINCITIES&lang=en_US&offset=0&journals=any,2525-4863

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.journaltoCs.ac.uk/index.php?action=browse&subAction=pub&publisherID=2716&journalID=36857&pageb=1&userQueryID=1161&sort=&local_page=1&sortBy=&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/>

ResearchH - 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&oaboost=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>

Redes Sociais (Facebook)

https://www.facebook.com/revistabrasileiradeeducacaodocampo/?ref=aymt_homepage_panel

PERIODICIDADE / PUBLICATION FREQUENCY

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.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE / OPEN ACCESS POLICY

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.

ARQUIVAMENTO / ARCHIVING

Esta revista utiliza o sistema LOCKSS para criar um sistema de arquivo distribuído entre as bibliotecas participantes e permite às mesmas criar arquivos permanentes da revista para a preservação e restauração. [Saiba mais...](#)

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.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

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:

1. Autores mantêm 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.
2. 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.
3. 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] DECLARATION OF COPYRIGHT

[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:

1. 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.
2. 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.
3. 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).

TUTORIAL PARA AVALIADORES AD HOC/PARECERISTAS DA REVISTA:

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

TUTORIAL PARA AUTORES QUE QUEIRAM ENVIAR ARTIGOS PARA A REVISTA:

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