

Os desafios da Educação do Campo frente ao *Agribusiness*: um estudo de caso em Sumidouro - RJ

Leandro Barros Oliveira¹

¹ Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CEDERJ. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - Mediação Pedagógica Presencial - Polo de Nova Friburgo. Avenida José Pires Barroso, 732. Licínio Teixeira, Olaria - RJ. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: leandro.barros.oliveira27@gmail.com

RESUMO. Este trabalho apresenta reflexões acerca dos desafios da implementação da Educação do Campo em Sumidouro – RJ, um município essencialmente agrícola, cuja produção está fortemente atrelada ao capital industrial e a educação oferecida pelas escolas está descontextualizada com as necessidades locais. A metodologia empregada se baseou em revisão bibliográfica, análise documental e observação participante. Foi identificado que o Plano Municipal de Educação de Sumidouro faz poucas referências à realidade rural dos educandos, não contemplando grande parte dos anseios específicos deste público. Este fato vai de encontro aos problemas socioambientais observados no município, como o desgaste progressivo dos solos, a contaminação dos recursos hídricos, o endividamento dos produtores rurais e os altos níveis de evasão escolar a partir do segundo segmento do ensino fundamental, que colocam Sumidouro entre os piores IDHs do estado. Desta forma, concluiu-se que é necessário viabilizar a Educação do Campo aplicada ao Ensino fundamental em Sumidouro. Neste sentido, é preciso aprender com o exemplo do CEFFA de Nova Friburgo e se antever a pressão dos interesses econômicos locais e do próprio MEC quanto à imposição de uma base curricular comum, descontextualizada com os princípios da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Agricultura Familiar, Agricultura Capitalista, Movimentos Sociais, Sumidouro.

The challenges of Rural Education against Agribusiness: a case study in Sumidouro - RJ

ABSTRACT. This paper presents reflections about the challenges of implementing Rural Education in Sumidouro - RJ, an essentially agricultural municipality whose production is strongly linked to industrial capital and the education offered by schools is out of context with local needs. The methodology used was based on bibliographic review, documentary analysis and participant observation. It was identified that the Municipal Plan of Education of Sumidouro makes few references to the rural reality of the students, not contemplating much of the specific yearnings of this public. This fact is in line with the socio-environmental problems observed in the municipality, such as progressive soil erosion, contamination of water resources, rural producers' indebtedness and high levels of school dropout from the second elementary school segment, which makes Sumidouro one of the worst HDIs in the state. Therefore, it was concluded that it is necessary to prioritize Rural Education applied to Sumidouro Elementary School. Thus, it is necessary to learn from the example of the CEFFA in Nova Friburgo and to prevent the pressure of local economic interests and the MEC itself regarding the imposition of a common curricular basis, decontextualized with the principles of Rural Education.

Keywords: Rural Education, Family Farming, Capitalist Agriculture, Social Movements, Sumidouro.

Los desafíos de la Educación del Campo frente al *Agribusiness*: un estudio de caso en Sumidouro - RJ

RESUMEN. Este trabajo presenta reflexiones acerca de los desafíos de la implementación de la Educación del Campo en Sumidouro - RJ, un municipio esencialmente agrícola, cuya producción está fuertemente ligada al capital industrial y la educación ofrecida por las escuelas está descontextualizada con las necesidades locales. La metodología empleada se basó en revisión bibliográfica, análisis documental y observación participante. Se identificó que el Plan Municipal de Educación de Sumidouro hace pocas referencias a la realidad rural de los educandos, no contemplando gran parte de los anhelos específicos de este público. Este hecho está en línea con los problemas socioambientales observados en el municipio, como la erosión progresiva del suelo, la contaminación de los recursos hídricos, el endeudamiento de los productores rurales y los altos niveles de deserción escolar en el segundo segmento de escuelas primarias, lo que convierte a Sumidouro en el peor IDH del estado. De esta manera, se concluyó que es necesario hacer factible la Educación del Campo aplicada a la enseñanza primaria en Sumidouro. En este sentido, es necesario aprender del ejemplo de CEFFA en Nova Friburgo y evitar la presión de los intereses económicos locales y del propio MEC con respecto a la imposición de una base curricular común, descontextualizada con los principios de la Educación del Campo.

Palabras clave: Educación del Campo, Agricultura familiar, Agricultura Capitalista, Movimientos Sociales, Sumidouro.

Introdução

Atualmente os cidadãos do campo vivenciam um ambiente de tensão no qual projetos ideológicos antagônicos se contrapõem. De um lado existe o poder econômico com o *agribusiness* e sua lógica produtivista. Neste âmbito se insere o modelo de educação definido por Paulo Freire como educação bancária, que busca a formação de uma sociedade focada no laboro, cada vez menos politizada e consequentemente mais dominável (Freire, 1987).

Do outro temos um projeto de educação libertária, voltado para uma formação cidadã que visa a emancipação dos sujeitos, através do estímulo ao senso crítico (Caldart, 2002). Baseado neste segundo projeto surge nos anos 90 a Educação do Campo - uma proposta pedagógica reivindicada pelos movimentos sociais do campo na luta contra-hegemônica pela terra, pela justiça nas relações de trabalho e pelo bem estar social, por meio de uma educação problematizadora (Pereira, 2016a).

A Educação do Campo, através do Decreto Presidencial nº 7.352/2010, vira política pública, pautando diversos aspectos, tais quais: “a formação de professores, a produção de material didático específico e o acesso e recuperação da infraestrutura de qualidade

da educação no campo” (MEC, 2015). Por conseguinte, atualmente existem escolas do campo bem sucedidas espalhadas pelo país. Contudo, esta é apenas uma pequena fração da realidade.

O *agribusiness* tem neutralizado os efeitos desta política pública nas regiões onde os Movimentos Sociais não se fazem presente e a agricultura está totalmente inserida no mercado agroindustrial. Grande parte da agricultura familiar praticada nos minifúndios brasileiros opera nessa condição, onde o poder econômico se apropriou de toda a cadeia produtiva, ditando as regras do que vem antes, dentro e depois da porteira (Alentejano, 2012).

Excetuando alguns grupos organizados em oposição ao avanço do agronegócio (grupos de identidade, associações e movimentos sociais), os agricultores que permaneceram no campo, atualmente também estão subordinados economicamente as multinacionais produtoras de sementes, adubos, agrotóxicos, maquinário, entre outros (Alentejano, 2012).

Esta é a realidade dominante nas comunidades rurais brasileiras, que pode ser analisada através de recortes pontuais, como é o caso de Sumidouro, um pequeno município da serra fluminense, cuja economia é predominantemente rural,

dentro do urbano estereotipado estado do Rio de Janeiro (Oliveira, 2017).

Sumidouro é um município que, apesar de ter sua economia pautada na produção de alimentos em pequenas propriedades familiares, há muito tempo perdeu sua identidade campesina. Trata-se de uma realidade que se reflete no comportamento social, onde, salvo as exceções, já não existe mais o cultivo de subsistência. A produção colhida é tratada como mercadoria e não alimento (Oliveira, 2017).

Essa condição é catalisada pela educação oferecida nas escolas, que apesar de se localizarem no campo, funcionam de forma completamente descontextualizada com a realidade local, o que acaba por fomentar a perpetuação desse ciclo de dominação econômica e sociocultural.

Tendo isso em mente, este estudo pretende dialogar sobre os meandros desta problemática em Sumidouro através de uma análise conjuntural que permita a elaboração de apontamentos com vista a perspectivas futuras.

Um breve histórico sobre a Educação do Campo no Brasil

Historicamente a escolarização da população rural sempre foi relegada à segundo plano no Brasil. No período colonial, quando a economia ainda era

predominantemente voltada para a produção agrícola, o acesso a educação era privilégio da aristocracia. Tempos à frente, já no período Imperial, a Constituição publicada em 1824 introduziu a ideia de que: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Porém o efeito prático observado no campo foi muito pequeno neste período (Nascimento, 2004). Somente na república velha (1889 a 1930), época marcada pelo controle político das elites agrárias, surge o paradigma do Ruralismo Pedagógico, um sistema de ensino voltado para a reprodução do modelo de agricultura fomentado pelo capital estrangeiro (Souza, 2011).

Este modelo almejava a permanência do homem no campo através de uma educação pragmática, voltada para a qualificação de mão de obra para as atividades agrosilvopastoris, pois nesta época o país passava por muitas transformações, tais quais: a abolição da escravatura e a progressiva industrialização e urbanização nacional. Sendo assim, o trabalho que antes era realizado em sua maioria por escravos, agora seria tarefa de pessoas livres. Tal condição gerava certa repugnância pelo trabalho rural que se contrapunha a um forte anseio de urbanismo, visto como uma condição de ascensão social (Ramal, 2011).

Desta forma, o Ruralismo Pedagógico perdurou por algumas décadas, porém sem muita eficácia, não conseguindo resolver o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade no meio rural. Até que na segunda metade do século XX este modelo começou a se dissolver e perder importância, pois a mecanização agrícola e os sistemas monoculturais chegaram num patamar ao qual já não se fazia mais necessária tanta mão de obra no campo, afinal, as máquinas podiam fazer o serviço, atendendo as demandas das matrizes produtivas da agricultura de exportação (Pereira, 2016a).

Nesta época muitos camponeses não conseguiram se adequar a esta nova lógica de produção que estava fortemente atrelada ao aporte de insumos externos, tais quais: sementes industrializadas, adubos químicos sintéticos, agrotóxicos e maquinário para a mecanização do solo. Este processo de modernização, que ficou conhecido como Revolução Verde, intensificou o êxodo rural, gerando grandes impactos sociais e ambientais. Com isso, muitos deixaram o campo, e boa parte dos que permaneceram se tornaram dependentes de oligopólios multinacionais fabricantes dos pacotes tecnológicos (Oliveira, 2014).

A partir daí, o que se observou foi uma descontextualização da realidade

campesina com os conteúdos trabalhados nas escolas das zonas rurais, que passaram a ser totalmente voltado para os valores urbanos (Paraná, 2006). No entanto, ainda que o Ruralismo Pedagógico persistisse massivamente, certamente não produziria efeito transformador nas relações de trabalho dos camponeses, pois ali faltava um aspecto muito importante na formação de qualquer cidadão, seja do campo, seja da cidade, que é a estimulação do senso crítico.

A criticidade surge da análise do mundo sob uma perspectiva problematizadora, que questiona os rumos da sociedade e propõe alternativas de transformação. Na década de 80, através do engajamento de camponeses organizados em Movimentos Sociais, o “ensinar” como objetivo principal da escola rural começou a ser questionado, ratificando a importância do “educar”, através da retomada da Pedagogia Socialista proposta no século XIX pelo professor ucraniano Makarenko. Esta linha pedagógica postula que os anseios coletivos devem prevalecer sobre a vontade individual (Menezes, 2001). Aliada a este referencial, se desenvolve a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que propõe um rompimento com as relações de autoritarismo introjetadas na sociedade e na prática pedagógica, visando a

emancipação dos oprimidos e a conscientização dos opressores (Freire, 1987).

Paulo Freire foi pioneiro na implementação de métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos (Leite, 1999). Da mesma forma, experiências insipientes, porém muito positivas a partir da década de 1960, como as Escolas-Família Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e posteriormente os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), abriram um novo horizonte de possibilidades que posteriormente serviriam de exemplo para uma perspectiva nacional, mas foi a mobilização de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que finalmente conseguiu inserir a Educação do Campo na agenda política educacional brasileira (Pereira, 2010; Souza, 2011).

Conforme Pereira (2016a):

A Educação do Campo é o resultado da luta de trabalhadores e trabalhadoras do campo, que ao reconhecerem seus direitos compreendem a relevância de transcendê-la para além da luta pela terra, pois o conhecimento é a principal ferramenta de transformações estruturais da sociedade (Pereira, 2016a).

O marco da inserção da Educação do Campo na agenda política e na política educacional Brasileira pode ser indicado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996), mais precisamente em seu artigo 28, conforme podemos ver no trecho destacado a seguir:

Art. 28. 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, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Na sequência, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB N° 1 – de 3 de abril de 2002), destacando que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da

existência social e com as realizações de sociedade humana. (Brasil, 2002, p. 1).

A publicação das referidas lei e resolução deram legitimidade para os arranjos experimentais que já funcionavam desde a década de 1960. Porém, infelizmente, de 1996 para cá, muito pouco do que foi preconizado por estes marcos legais foi ampliado para as escolas públicas municipais e estaduais localizadas no campo. Excetuando algumas experiências positivas, no contexto geral a educação nas escolas de zonas rurais continua tendo uma qualidade inferior as da área urbana, o que tem resultado em altos níveis de evasão escolar. Segundo o diagnóstico realizado pelo IBGE em 2012 a taxa nacional de analfabetismo rural chegava a 21,2% (IBGE, 2012).

Conforme Marinho (2008, p. 10): “A educação na zona rural brasileira ... não tem mantido o homem no seu *habitat* de origem, nem tem eliminado o alto índice de analfabetismo ... e muito menos ajudado esse homem a transformar sua realidade”.

Atualmente muitas propostas educacionais destinadas às populações do campo ainda chegam como pacotes prontos, tratando-se de uma educação forjada fora do espaço do campo, não respeitando as especificidades culturais do meio rural (Druzian, 2012; Marinho, 2008). Muitas escolas, inclusive, estão

sendo transformadas em Escolas do Campo a partir de ações das Secretarias de Educação sem que nenhum debate seja feito acerca do seu real sentido. Isso acaba por inviabilizar o real objetivo da Educação do Campo, fomentando a desvalorização da cultura camponesa, ao invés de promover a sua emancipação.

Sumidouro e suas contradições: a educação descontextualizada com as necessidades de seu público

Sumidouro consiste no município com maior população rural no Estado do Rio de Janeiro em termos de proporcionalidade. São cerca de nove mil e quinhentas pessoas vivendo do campo através do cultivo familiar em pequenas propriedades. Isso representa 63,5% da população total do município (IBGE, 2006). Contudo, apesar do caráter familiar, a prática agrícola desenvolvida na região está fortemente ligada ao capital industrial (Stotz, 2012).

Os produtores Sumidourenses tem sua produção atrelada ao aporte de uma gama diversificada de insumos fabricados por oligopólios multinacionais, tais quais: sementes industrializadas, adubos sintéticos e agrotóxicos, cujos preços são ditados por interesses corporativos e pela flutuação do dólar. Não obstante, a forma de comercialização mais comum consiste no escoamento da produção para a região

metropolitana via o CEASA-RIO, cujos preços praticados também são definidos por mecanismos alheios ao produtor.

Atualmente no município existe um número grande de produtores endividados devido à frustração de safras e obtenção de baixos preços na comercialização (Oliveira, 2017). De acordo com dados da Emater-Rio de Sumidouro, o número de pedidos de prorrogação de crédito e parcelamento de dívidas inerentes ao Pronaf triplicou nos últimos cinco anos (Emater-Rio, 2017). Soma-se a esta problemática o fato deste cultivo intensivo causar o desgaste progressivo do solo, implicando na busca por novas áreas agricultáveis, o que acaba por gerar desmatamento, redução da biodiversidade, contaminação do solo e da água, além de colocar em risco a saúde dos consumidores e especialmente dos produtores que estão frequentemente expostos aos agrotóxicos que podem causar diversos problemas a saúde (Egger, 2010; Stotz, 2012; Oliveira, 2018).

Conforme Perez e Moreira (2007), com base em estudo realizado pela Empresa Estadual de Pesquisa Agropecuária do Rio de Janeiro (Pesagro-Rio), o consumo de agrotóxicos na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, na qual se destacam os municípios de Nova Friburgo, Teresópolis e Sumidouro, é 18

vezes maior que a média do estado e cinco vezes maior que a média da Região sudeste, podendo chegar a 56,5kg/trabalhador/ano. Em Sumidouro, entre 2009 e 2013, foram registrados 120 casos de intoxicação por agrotóxico no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAM), sendo que a estimativa de subnotificação é de que para cada caso existam 50 outros semelhantes não notificados (Fundação Oswaldo Cruz, 2016).

O município não possui Movimentos Sociais engajados na luta contra-hegemônica. Existem algumas associações de moradores e produtores, porém estas são pouco atuantes (Oliveira, 2017). Dentro deste contexto, também existe a problemática educacional. Conforme o último senso do IBGE, Sumidouro possui o menor IDH do estado, devido principalmente à baixa escolarização (UNDP, 2010; Oliveira, 2018). Num estudo realizado em 2017, que entrevistou de forma aleatória 83 produtores da Microbacia hidrográfica Campinas (região com maior número de produtores do município), observou-se que 82% deste total não tinham concluído o primeiro segmento do ensino fundamental (equivalente ao atual quinto ano) e 12% dos participantes nunca frequentaram a escola. O que mais chamou a atenção neste

estudo foi que a baixa escolaridade também se revelou alta entre os jovens, que na época da pesquisa possuíam entre 18 e 25 anos (Oliveira, 2018).

A maioria das escolas do município está espalhada no campo. A rede atualmente é composta por 23 escolas, sendo que 19 são localizadas em comunidades rurais (Prefeitura Municipal De Sumidouro, 2015; IBGE, 2018). Nas duas últimas décadas, muitas escolas foram fechadas. Trata-se de um fenômeno conhecido como nucleação, que visa à contenção de gastos, tendo em vista que toda escola necessita de uma um quadro funcional mínimo que contemple professor, faxineira, merendeira, motorista e dirigente, além da manutenção de toda a infraestrutura física do local. Caso o número de alunos esteja muito baixo, torna-se economicamente mais viável deslocar estes alunos para outra escola. No entanto, esta prática quase sempre resulta no enfraquecimento da comunidade como entidade social em relação à busca por direitos. Afinal, uma comunidade rural com escola tem mais força para exigir serviços básicos como manutenção de estradas e coleta de lixo, por exemplo, (Pereira, 2016a).

As escolas da zona rural de Sumidouro, em sua maioria, trabalham com o ensino multisseriado, que consiste

em agrupar em uma mesma sala alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) geralmente submetida à responsabilidade de um único professor. Trata-se de uma estratégia comumente adotada em regiões de baixa densidade demográfica, uma vez que nestas áreas o número de matrículas tende a ser menor. Desta forma, a multissérie se apresenta como estratégia para driblar os alto custos do padrão seriado, em que as classes são separadas por faixas etárias específicas (Moura & Santos, 2012; Hage, 2011).

Segundo o Censo Escolar 2010 do INEP/MEC, 64% das escolas de zona rural que oferecem o ensino fundamental são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas no Brasil. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos, resultando em turmas com uma média de 27 alunos. Ao todo existem 93.623 turmas com esta configuração. Os estados da Bahia, Maranhão e Pará são os que reúnem maior número de classes multisseriadas (Souza & Santos, 2014).

No âmbito legal, nem a LBD, nem as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo contemplaram em nenhum de seus artigos a questão das classes multisseriadas. Esta demanda foi abordada seis anos depois na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que

estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Educação do Campo compreende o Ensino Multisseriado como uma alternativa positiva, que favorece a construção dos saberes sem as amarras inerentes ao ensino organizado em séries (Pereira, 2015b) No entanto, o professor precisa estar capacitado e sensibilizado para o trabalho em multissérie e infelizmente esta não é a realidade das escolas Sumidourenses.

No Plano Municipal de Educação do Município de Sumidouro (PME) (Lei 1.116 de 24 de julho de 2015), no capítulo que estabelece as estratégias para atendimentos de metas, fica evidente a intenção da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em erradicar o ensino multisseriado e nuclear as escolas, como podemos observar no parágrafo a seguir:

2.23 - Instituir escolas polo, no prazo de dois anos, para atender alunos de comunidades próximas, garantindo a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem em um espaço amplo e adequado, erradicando assim, as turmas multisseriadas, ainda presentes nas escolas de pequeno porte. (Prefeitura Municipal de Sumidouro, 2015, p. 37).

Neste documento há apenas um parágrafo que faz menção sobre um dos

objetivos da Educação do Campo: “1.8 - Ofertar Educação Infantil em regime de colaboração com os representantes do campo, mediante os interesses da comunidade, contemplando os conhecimentos e saberes desse povo e respeitando suas diversidades”. (Prefeitura Municipal de Sumidouro, 2015, p. 32).

Apesar da ocorrência deste parágrafo e de algumas ponderações sobre transporte escolar e infraestrutura, é possível perceber uma forte descontextualização do restante do documento para com as necessidades locais. De maneira geral, nota-se uma grande preocupação com o atendimento das metas da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e outras políticas públicas da esfera federal como o Programa Mais Educação. Contudo a realidade rural do público alvo é praticamente ignorada.

Os percalços da formação técnica e da nova extensão rural na luta contra-hegemônica em Sumidouro

Dentre os poucos jovens rurais que concluem o ensino fundamental em Sumidouro, alguns deles optam pela formação de técnico em Agropecuária ou técnico em Administração no Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I em Nova Friburgo – RJ. Essa instituição é um Centro Familiar de Formação por

Alternância (CEFFA) que trabalha com uma metodologia que alterna períodos em que os alunos ficam na escola, com períodos em que os alunos ficam em casa com a família, aplicando os conhecimentos adquiridos. Trata-se de uma metodologia denominada Pedagogia da Alternância, que foi planejada para atender as peculiaridades sazonais, culturais e de colheita das comunidades rurais (Gimonet, 2007).

Diferentemente do que geralmente ocorre na fundação de Escolas da Educação do Campo, o Colégio Rei Alberto I não foi concebido através de iniciativas locais dos próprios produtores. Em 1986 o terceiro distrito do município de Nova Friburgo recebeu a visita do Cônsul da Bélgica, que ficou sensibilizado com a inexistência de organizações sociais e de escolas voltadas para a formação profissional dos jovens filhos de agricultores da região. Desta forma, através de uma parceria entre a prefeitura de Nova Friburgo e a DISOP, uma ONG belga, em 17 de julho de 1990 foi criado o Instituto Bélgica-Nova Friburgo (IBELGA), que no início atendia apenas o segundo segmento do ensino fundamental. De lá pra cá, a instituição foi ampliada e passou a ofertar formação técnica e ensino médio em parceria com o governo do Estado, passando a se chamar Colégio Estadual

Agrícola Rei Alberto I (Frazão & Dália, 2011).

Contudo, a referida instituição também possui suas contradições formativas. De acordo com Frazão e Dália (2011), a formação identitária entra em conflito com o currículo mínimo imposto pela Secretaria de Estado de Educação, que exige da escola os mesmos parâmetros de uma escola comum. Conforme os autores, os professores do CEFFA recebem da SEEDUC os currículos mínimos, divididos em séries/anos e bimestres. Como estes são professores concursados do Estado, a maioria chega à instituição sem uma base quanto ao método empregado na escola e a formação específica voltada a Educação do Campo ou Pedagogia da Alternância não é um pré-requisito. Neste sentido, muitos profissionais optam por não se adequarem a instituição e acabam por trabalhar de forma compartimentalizada em detrimento dos princípios naturais da escola (Frazão & Dália, 2011).

Além destes aspectos, a instituição também sofre pressão das próprias comunidades atendidas, uma vez que os pais e os alunos procuram a escola com expectativas voltadas para a reprodução do modelo de agricultura praticado na região. Muitos jovens ingressam no curso com o objetivo de conseguir um diploma que os possibilitem uma boa colocação no

mercado de trabalho como representante comercial de alguma das inúmeras lojas de insumos ou de máquinas agrícolas da região. Desta forma, o CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I não tem conseguido alcançar o desenvolvimento pleno das propostas pedagógicas inerentes à Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância.

No campo da educação não formal, o serviço público de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) se insere neste contexto como outra frente de atuação em prol da produção sustentável, do respeito ao meio ambiente e da cidadania. A diferença é que este processo ocorre fora do contexto escolar, sendo que o conhecimento é compartilhado através de métodos simples e complexos que contemplam palestras, cursos, campanhas, dias de campo e outras atividades que envolvem diretamente os produtores.

A grande contradição está no fato de que a ATER inicialmente, na década de 60, foi implementada com o intuito de incentivar a adoção das tecnologias da Revolução Verde. Somente a partir da instituição da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – PNATER em 2004 (atualizada pela Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010) que o

serviço de ATER muda de foco e assume princípios como:

- ... II - adoção de metodologia participativa, com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural, buscando a construção da cidadania e a democratização da gestão da política pública;
- IV - adoção dos princípios da agricultura de base ecológica como enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis;
- V - equidade nas relações de gênero, geração, raça e etnia ... (Brasil, 2010).

Atualmente a Emater-Rio de Sumidouro, através do Programa Rio Rural, tem incentivado a adoção de práticas agroecológicas e a adequação ambiental de propriedades através do aporte financeiro do Banco Mundial. Antes de chegar às propriedades é realizado um trabalho participativo com as comunidades, no intuito de provocar a sensibilização dos participantes quanto aos problemas locais inerentes a prática agrícola corrente (Emater-Rio, 2017).

Contudo, apesar de muito bem estruturado nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento, o programa cobra resultados quantitativos que entram em conflito com o desenvolvimento qualitativo do trabalho. Conforme a percepção dos extensionistas locais, o Governo do Estado está mais preocupado em divulgar os milhões que

foram investidos no campo, do que o resultado prático da aplicação deste dinheiro. Além disso, a morosidade na liberação do recurso, atrelada ao imediatismo dos produtores, tem gerado uma grande insatisfação. Estes longos hiatos, que em alguns casos chegaram a demorar três anos, acabam por diluir todo o esforço alocado no processo de sensibilização.

Ainda no campo dos gargalos, outro aspecto importante é que a dinâmica produtiva da olericultura convencional demanda um trabalho contínuo e intenso ao longo do ano, não estando o produtor habituado a trabalhar com tarefas que requerem planejamento. Desta forma, todo o trabalho de problematização da realidade desenvolvido na etapa de sensibilização, acaba ficando restrito ao campo da teoria, visto que o produtor dificilmente para suas atividades para testar algo “novo”.

Em um estudo realizado na Microbacia Hidrográfica de Campinas em Sumidouro, relacionado à percepção dos agricultores sobre os problemas ambientais inerentes ao sistema agrícola convencional, em muitos momentos “a garantia da produção de alimentos e a sobrevivência da população rural foram colocadas como justificativa para legitimar os impactos da agricultura convencional”. (Oliveira, 2017 p. 94). Segundo o autor, este discurso está

totalmente alinhado com o da bancada ruralista, o que evidencia o quão forte a cultura produtivista do desflorestamento está arraigada no senso comum dos produtores (Oliveira, 2017).

Em outro estudo, realizado na localidade do Caramandu em Sumidouro, foi percebido que o comércio de insumos oferece um serviço de assistência técnica altamente adaptado as necessidades do sistema convencional. Este estudo mostrou que a maior parte dos produtores entrevistados (75%) tem o costume de buscar informações do ramo agropecuário nas lojas de insumos agrícolas, sendo que somente 10% dos entrevistados alegaram que buscam informações com os técnicos da Emater-Rio (Oliveira, 2014).

A preferência pela assistência das lojas se justifica pela proximidade, diversidade e rapidez no atendimento, uma vez que atualmente existe uma variedade grande de estabelecimentos atuando na região e nestes espaços o atendimento é imediato, uma vez que o agricultor já sai da loja com o agrotóxico indicado pelo vendedor, diferente do que acontece na Emater-Rio, em que o técnico agenda uma visita para poder analisar a situação com responsabilidade, antes de indicar alguma solução para o problema (Oliveira, 2014).

Tais aspectos evidenciam os dilemas vividos pelos professores da Pedagogia da

Alternância do Colégio Rei Alberto I e pelos profissionais da nova ATER que estão em posição de desvantagem frente aos interesses hegemônicos, que ao longo de décadas, conseguiu cooptar a mão de obra dos agricultores, configurando um mecanismo capitalista de concentração de renda em detrimento do ambiente, da saúde e da qualidade de vida da população como um todo.

Considerações finais

A escolarização de nível médio e técnico, assim como o serviço de ATER, atende a um público que já possui uma determinada visão de mundo, construída com base em suas experiências prévias. A maior parte das pessoas chega nestas etapas da vida buscando conhecimento que lhes permita a adaptação ao sistema em voga, ao invés de buscar transformá-lo. Esta conformação é natural quando as pessoas não são estimuladas desde pequenas a questionar as contradições societárias as quais estão submetidas. Desta forma, torna-se mais difícil sensibilizar jovens adultos. Por isso, o trabalho com as crianças é tão importante.

Neste sentido, as escolas que ofertam o ensino fundamental se destacam como a principal ferramenta para a formação identitária e emancipatória no campo. No entanto, ao analisar o PME de Sumidouro,

ficou evidente a descontextualização do planejamento educacional do município com os anseios locais. A identidade rural dos educandos é praticamente ignorada no documento e este fato tende a se refletir na conduta dos professores, que não são incentivados a buscarem uma formação continuada voltada para a Educação do Campo.

Sabe-se que a Educação do Campo no Brasil fora desenvolvida dentro do contexto dos Movimentos Sociais do Campo. Logo, sua gênese já parte de uma postura ativa dos próprios camponeses. Contudo, também é sabido que em Sumidouro não existem organizações sociais engajadas com esse propósito. Portanto, o estímulo da Educação do Campo aplicada ao ensino fundamental em Sumidouro se apresenta como um importante desafio.

A viabilização de estratégias que possibilitem o intercâmbio entre escolas públicas e outros agentes educativos pode ser uma boa alternativa. Neste sentido, o Colégio Rei Alberto I é uma fonte riquíssima de aprendizado sobre os pontos críticos inerente a este tipo de relação. Desta forma, cabe aos idealizadores à tarefa de conscientizar os professores e mitigar as amarras impostas pelos PCNs e outros instrumentos do MEC. Para isso, a

Secretaria Municipal de Educação precisa estar sensibilizada e engajada com a causa.

Portanto, esse artigo se encerra deixando claro que esta discussão ainda precisa ser ampliada e amadurecida, com vista a um projeto societário de educação que parta de uma construção participativa para a conquista da tão sonhada sustentabilidade no campo em Sumidouro-RJ.

Referências

Alentejano, P. (2012) Trabalho no Campo. In Caldart, R. S. (Org.) *Dicionário da educação do campo* (pp. 755 - 758). Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2002). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas* (pp. 18 - 25). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

Decreto nº 7.352. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF: Presidência da República.

Druzian, F. (2012). Educação Infantil multisseriada no campo. In I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul (pp. 129-146). Pelotas, RS.

Egger, D. S. (2010). *Continuidades e rupturas: transformações socioespaciais na agricultura em Sumidouro* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Emater-Rio. (2018). *Relatório de Atividades Anuais 2017*. Sumidouro – RJ: Escritório local de Sumidouro.

Frazão, G. A., & Dália, J. M. T. (2011). Pedagogia da alternância e desenvolvimento do meio: possibilidades e desafios para a educação do campo fluminense. In *Anais da II Conferência do Desenvolvimento* (pp. 1 -16). Brasília, DF.

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

Fundação Oswaldo Cruz. Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica Em Saúde. (2016) *Consumo intensivo de agrotóxicos no Rio de Janeiro revela cenário de intoxicações "invisíveis"*. Recuperado de: <https://www.icict.fiocruz.br/content/consumo-intensivo-de-agrot%C3%B3xicos-no-rio-de-janeiro-revela-cen%C3%A1rio-de-intoxica%C3%A7%C3%B5es->

Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis - RJ: Editora Vozes.

Hage, S. M. (2011). Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, 24(85), 97-113.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2006). *Censo Agropecuário 2006*.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Sinopse do Senso Demográfico Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira*.

Lei n. 9.394. (1996, 20 de dezembro). Estabelece de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei nº 12.188. (2010, 11 de janeiro). Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12188.htm

Leite, S. C. (1999) *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo-SP: Cortez.

Marinho, E. R. (2008). *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília-DF: Universa.

Menezes, E. T., Santos, T. H. (2001). Verbete pedagogia socialista. In Menezes, E. T. (Org.). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil* (pp. 01). São Paulo - SP: Midiamix. Recuperado de: <http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-socialista/>

Ministério da Educação. (2015). *Programa Nacional de Educação no Campo: PRONACAMPO*. Brasília-DF: MEC.

Moura, T. V., & Santos, F. J. S. (2011). A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*, 4(7), 65-86.

Nascimento, C. G. (2004) Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(10), 01-23.

Oliveira, L. B. (2014) *Agricultores Familiares do Caramandu em Sumidouro (RJ): uma abordagem sobre percepção ambiental e agroecologia* (Monografia de

Graduação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Volta Redonda.

Oliveira, L. B. (2017) *A agricultura familiar convencional em interface com os remanescentes florestais na microbacia hidrográfica de Campinas em Sumidouro (RJ)* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

Oliveira, L. B. (2018). *Agricultura e florestas em Sumidouro (RJ): Implicações do Novo Código Florestal na MBH Campinas*. Goiânia, GO: Editora Espaço Acadêmico.

Paraná (2006). Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação do campo*. Curitiba - PR.

Pereira, C. C. (2016a). *Práticas pedagógicas da educação do campo*. Curitiba, PR: IESDE Brasil.

Pereira(b), C. C. (2016b). *Currículo e metodologia na educação do campo*. Curitiba, PR: IESDE Brasil.

Pereira, A. C. S. (2008). *Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.

Perez, F., & Moreira, J. C. (2007). Saúde e ambiente em sua relação com o consumo de agrotóxicos em um pólo agrícola do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 4(23), 612-621. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007001600021>

Prefeitura Municipal de Sumidouro. (2015). *Plano Municipal de Educação do Município de Sumidouro (PME)*. Lei 1.116 de 24 de julho de 2015.

Ramal, C. T. (2011) *O Ruralismo Pedagógico no Brasil: revisitando a*

história da educação rural. *Jornada HISTEDBR*. Recuperado de: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/files/e2qdukOb.pdf

Resolução CNE/CEB nº 1. (2002, 3 de abril). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica.

Resolução CNE/CEB nº 2. (2008, 28 de abril). Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica.

SEEDUC/Governo do Estado do Rio de Janeiro. (2010). *Currículo Mínimo: Apresentação*. Rio de Janeiro.

Souza, E. C., & Santos, F. J. S. (2014). Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. In Silva, M. A., & Cunha, C. (Orgs.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. (pp. 315-345). Campinas – SP: Autores Associados.

Souza, M. A. (2011). *Licenciatura em Pedagogia: fundamentos teóricos metodológicos da educação do campo*. Ponta Grossa: UEPG.

Stotz, E. N. (2012). Os limites da agricultura convencional e as razões de sua persistência: estudo do caso de Sumidouro. *RJ. Rev. Bras. Saúde Ocup.*, 37(125), 114-126. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572012000100014>

UNDP - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

(2013). *IDHM Municípios 2010*. Recuperado de: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 06/06/2018
Aprovado em: 25/05/2019
Publicado em: 26/07/2019

Received on June 06th, 2018
Accepted on May 25th, 2019
Published on July, 26th, 2019

Contribuições no artigo: O autor foi o responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.

Author Contributions: The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

Conflitos de interesse: O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Leandro Barros Oliveira

 <http://orcid.org/0000-0001-9149-8585>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Oliveira, L. B. (2019). Os desafios da Educação do Campo frente ao *Agribusiness*: um estudo de caso em Sumidouro – *RJ. Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e5492. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5492>

ABNT

OLIVEIRA, L. B. Os desafios da Educação do Campo frente ao *Agribusiness*: um estudo de caso em Sumidouro – *RJ. Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e5492, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5492>